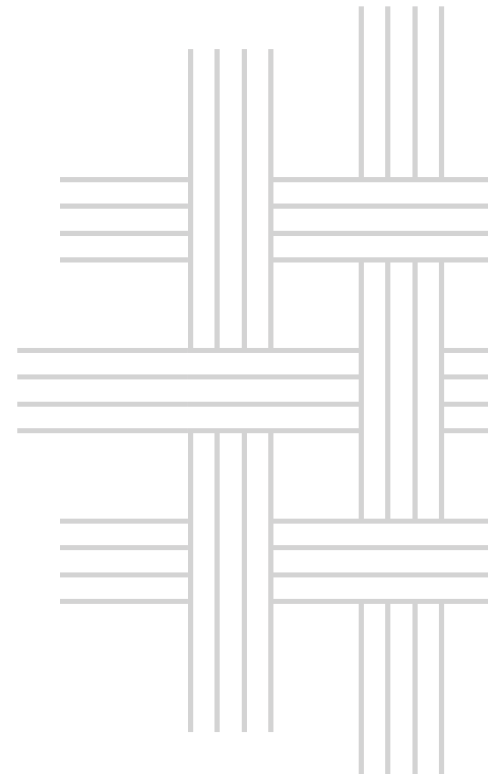




Høgskolen
i Innlandet



Stig Eriksen (HINN)
Katja Hakel (NTNU)
Yngve Troye Nordkvelle (HINN)

Kvalifisering til førstelektor

- en analyse av søkeres og komiteers forståelse
og praktisering av opprykkskriteriene

Oppdragsrapport nr. 14 - 2023



Utgivelsessted: Elverum

©Forfatterne/Høgskolen i Innlandet, 2023

Det må ikke kopieres fra publikasjonen i strid med Åndsverkloven eller i strid med avtaler om kopiering inngått med Kopinor.

Forfatteren er selv ansvarlig for sine konklusjoner.
Innholdet gir derfor ikke nødvendigvis uttrykk for høgskolens syn.

I Høgskolen i Innlandets oppdragsserie publiseres både internt og eksternt finansierte FoU-arbeider.

ISSN: 2535-4140

ISBN digital utgave: 978-82-8380-411-9

ISBN trykt utgave: 978-82-8380-415-7

Sammendrag

Denne rapporten er resultatet av et felles forskningsprosjekt mellom Høgskolen i Innlandet og NTNU. Formålet med prosjektet var å avdekke bredden i søkeres og komiteers forståelse og praktisering av opprykkskriteriene ved søknad om stilling eller opprykk til førstelektor. Videre ønsket vi å kartlegge uavklarte områder og misforståelser som kan bidra til den store variasjonen i forståelsen av førstelektorkompetansen.

I prosjektet analyserte vi 9 søknader til *stilling* og 22 søknader om *opprykk* til førstelektor, alle med tilhørende komiteevurdering. Aspekter vi undersøkte var 1) formalia, dvs. komitesammensetning, lengde og struktur på søknader og vurderinger, og referanser til lovverk og retningslinjer; 2) profileringsdokument, læringshistorie og pedagogisk ståsted som grunnlag for søknad og vurdering; 3) søkeres og komiteenes tolkning av lovverk og retningslinjer; 4) hvordan søkere og komiteer forholder seg til kriteriene i *Forskrift om ansettelse og opprykk*; og 5) hvordan komiteene forholder seg til søkeres dokumentasjon av kvalifiseringsarbeidet (vedlegg).

Resultatene av analysene viser at koblingen mot PhD-graden blir det mest styrende enkeltelement både for søkere og vurderingskomiteer. Dette setter en norm for nivå og omfang i kvalifiseringsarbeidet, til tross for UHRs forsøk på å støtte opp om en videre profesjonsforståelse gjennom sine veiledninger.

Vi håper at vi gjennom denne rapporten kan gjøre aktører i UH-sektoren bevisst på svakheter i gjeldende praksis. Vår anbefaling er at institusjonene og UHR bør vurdere å utarbeide en felles norm som kan bidra til et felles diskurs og praksis og dermed en mer rettferdig prosess for søkere og komiteene.

Emneord: Kvalifisering, førstelektor, opprykk, stilling, komite, søker

Med finansiell støtte fra: Norsk nettverk for universitets- og høgskolepedagogikk (Uhpæd)

Summary

This report is the result of a joint research project between Høgskolen i Innlandet and NTNU. The purpose of the project was to uncover the width of applicants' and committees' understanding and practice of the promotion criteria when applying for a position or promotion to associate professor. Furthermore, we wanted to map unclear areas and misunderstandings that can contribute to the great variation in the understanding of the associate professor competence.

In this project, we analyzed 9 applications for a position and 22 applications for promotion to associate professor, all with associated committee assessments. Aspects we examined were 1) formalities, i.e. committee composition, length and structure of applications and assessments, and references to legislation and guidelines; 2) profiling document, learning history and pedagogical point of view as a basis for application and assessment; 3) the applicants' and committees' interpretation of legislation and guidelines; 4) how applicants and committees relate to the criteria in the *Regulations on employment and promotion*; and 5) how the committees relate to the applicants' documentation of the qualification work (appendices).

The results of the analyzes show that the reference to the PhD degree is the single most governing element both for applicants and assessment committees. This sets a standard for the level and scope of the qualification work, despite attempts by Universities Norway (UHR) to support further professional understanding through their guidelines.

We hope that through this report, we can make actors in the HE sector aware of weaknesses in current practices. Our recommendation is that institutions and UHR should consider drafting a common norm that can contribute to a shared discourse and practice, and thus a fairer process for both applicants and the committees.

Keywords: Qualification, senior lecturer, promotion, position, committee, applicant

Financially supported by: Norwegian network for university and university college pedagogy (UHped)

Forord

Rapporten *Kvalifisering til førstelektor – en analyse av søkeres og komiteers forståelse og praktisering av opprykkskriteriene* er et resultat av et felles forskningsprosjekt mellom Yngve Nordkvelle og Stig Eriksen fra Høgskolen i Innlandet, og Katja Hakel fra NTNU. Alle tre har vært aktive i debatten om førstelektorstillingen. Yngve Nordkvelle utarbeidet i 2005 en skisse for førstelektorprogram ved Høgskolen i Lillehammer (HiL) som ble realisert i 2010. Stig Eriksen fikk førstelektorkompetansen tilkjent i 2013. Begge er i dag involvert i førstelektorprogrammet ved HINN og har hatt flere innlegg på konferanser om denne karriereveien. Katja Hakel oppnådde førstelektoropptrykk i 2016 og har senere ledet et førstelektorprogram ved NTNU i Ålesund og Gjøvik. I dag har hun veilednings- og opplæringstilbud for førstelektorkandidater ved ulike UH-institusjoner i Norge. Hun har også publisert om førstelektorkvalifiseringen i samarbeid med Kristin Skjeldestad og Kari Smith (begge NTNU).

Alle tre har til dels omfattende erfaring med å delta i arbeid med vurdering av førstelektorstillinger, både med søknad til stilling og til opprykk. Erfaringene har vist at selv om Universitets- og Høgskolerådet (UHR) laget [Veiledning for deg som vil søke om opprykk til førstelektor](#) (sist revidert i 2007) og [Veiledende retningslinjer for søknad og vurdering av søknad](#) (sist revidert i 2006), er det stor forskjell i hvordan både søkerne og komiteene tolker kriteriene og hva komiteene vektlegger i sine vurderinger. Dette kan ha alvorlige konsekvenser for søkerne, som i beste fall vil være sperret i to år fra å søke opprykk på nytt, og i verste fall være hindret fra en fast ansettelse (ved kvalifiseringsstilling).

Med denne bakgrunnen ønsket vi å undersøke følgende problemstilling:

Problemstilling

Hvordan kan man stimulere til en mer lik og rettferdig vurderingspraksis for opprykk til førstelektor?

Følgende delspørsmål bidro til å belyse denne problemstillingen:

- Hvordan tolker og anvender søkerne kriteriene i sine søknader? Hvilke andre aspekter/kvalifikasjoner vektlegger de eventuelt?
- Hvordan tolker og anvender komiteene kriteriene i sine vurderinger? Hvilke andre aspekter/kvalifikasjoner vektlegger de eventuelt?
- I hvilken grad er avslag eller godkjenning av førstelektorkompetanse knyttet til de tre kriteriene?

Formålet med denne rapporten er å avdekke bredden i tolkningen av kriteriene og kartlegge uavklarte områder og misforståelser som kan ha bidratt til stor variasjon og ulik praksisforståelse. Et annet siktemål er å undersøke hvordan søkere til stillinger og søkere til opprykk anvender kriteriene når de argumenterer for å oppnå status som førstelektor. Vi håper at funnene vi presenterer i denne rapporten kan hjelpe førstelektorkandidater i kvalifiseringsarbeidet sitt, og også danne grunnlag for opplæring av komiteer og kvalitetssikring av komiteevurderingene.

Rapporten er et uavhengig forskningssamarbeid initiert av de tre forskerne, men har fått finansiell støtte fra Norsk nettverk for universitets- og høyskolepedagogikk (UHped). Resultatene fra forskningsprosjektet ble presentert for nettverkets medlemmer på et temaseminar i september 2022. Forskingen skjer i overensstemmelse med anerkjente vitenskapelige og etiske prinsipper. Kvalitetssikringen i prosjektet skjer ved at prosjektet er meldt inn og godkjent av Norsk senter for

forskningsdata (NSD) og at alle krav om informasjon til deltakere, samtykke og oppbevaring og anonymisering av data ble fulgt.

Rapporten er bygd opp på følgende måte: Etter en kort innledning om forskningsprosjektets teoretiske bakgrunn (kap. 2) vil vi presentere datagrunnlaget og den metodiske fremgangsmåten i prosjektet vårt i kapittel 3. Vi vil presentere funn fra våre analyser av opprykks- og stillingssøknader med tilhørende komitevurderinger i kapittel 4, og drøfte disse i kapittel 5. Til slutt vil vi gi en samlet konklusjon med anbefalinger av tiltak som kan forbedre nåværende situasjon i kapittel 6.

Stig Eriksen

Førstelektor
Seksjon for UH-pedagogikk
og kvalitet
Høgskolen i Innlandet
(HINN)

Katja Havel

Førstelektor
Uniped
Norges teknisk-
naturvitenskapelige
universitet (NTNU)

Yngve Troye Nordkvælle

Professor
Seksjon for UH-pedagogikk
og kvalitet
Høgskolen i Innlandet
(HINN)

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	3
Summary	4
Forord.....	5
1. Teoretisk bakgrunn	8
1.1 Om førstelektor-dosent-stigen	8
1.2 Formelle krav i forskrift og veiledende retningslinjer	9
1.3 Forsknings- og/eller utviklingsarbeid	13
2. Forskningsmetodisk tilnærming	16
2.1 Datainnsamling	16
2.2 Metodisk opplegg og analyse.....	17
3. Resultater.....	19
3.1 Formalia	19
3.2 Profileringsdokument, læringshistorie og pedagogisk ståsted.....	22
3.3 Tolkning av vurderingsgrunnlaget.....	23
3.4 Dokumentert omfattende forsknings- og utviklingsarbeid (§1-5 (1)).....	24
3.5 Spesielle kvalifikasjoner innenfor undervisning eller annen pedagogisk virksomhet (§1-5 (3))	26
3.6 Praktisk-pedagogisk kompetanse på grunnlag av utdanning eller undervisning og veiledning (§1-5 (4))	27
3.7 Vedlegg.....	28
3.8 Godkjenning eller avslag av førstelektorkompetanse	30
4. Drøfting.....	32
4.1 Formalia	32
4.2 Profileringsdokument, læringshistorie og pedagogisk ståsted.....	33
4.3 Tolkning av vurderingsgrunnlaget.....	34
4.4 Dokumentert omfattende forsknings- og utviklingsarbeid (§1-5 (1)).....	35
4.5 Spesielle kvalifikasjoner (§1-5 (3))	36
4.6 Relevant praktisk-pedagogisk kompetanse (§1-5 (4))	36
4.7 Vedlegg.....	37
4.8 Godkjenning eller avslag av førstelektorkompetanse	38
5. Konklusjon / anbefalinger.....	41
Litteraturliste.....	42
Vedlegg.....	45

1. Teoretisk bakgrunn

1.1 Om førstelektor-dosent-stigen

Helt siden begynnelsen av 2000-tallet påtaler kritikere at kriteriene for opprykk og ansettelse i førstelektor-dosent-stigen blir tolket og praktisert på forskjellig vis - både mellom, men også innad i UH-institusjoner. Gjennom årene har det blitt laget en rekke dokumenter som beskriver det såkalte dosentløpet: utredninger, ekspertuttalelser og notater utarbeidet av interessenter og organisasjoner som potensielt vil kunne legge føringer for hvordan søkere og komitemedlemmer bør tolke kjernedokumentene. Det såkalte Støkkenutvalget nedsatt av «Nasjonalt råd for helse- og sosialarbeiderutdanninger» i UHR i 2009, var et første forsøk på å gjøre kriterier og tolkningsrom for førstestillingen mer tydelig. Her ble det ytret krav om forsterket innsats for å gjøre karriereveien aktet og støttet på en langt mer systematisk måte enn fram til 2009. I 2012 kom UHR med en ny utredning fra en komite ledet av Nina K. Vøllestad som førte videre en av ideene fra Støkkenutvalget, nemlig å lage en PhD-grad for begge karriereveiene, men der dokumentasjonsformene ble åpnet med rom for ukonvensjonelle sjangre. Dette foranlediget at UHRs retningslinjer for PhD ble endret for å svare på denne utfordringen. Imidlertid er det ikke gjort forsøk fra noen læresteder på å utforske denne muligheten i forbindelse med førstelektorkvalifiseringen.

I flere dokumenter fra myndighetene uttrykkes det at kriteriene for vurdering av søknader til stilling som eller opprykk til førstelektorstatus er vanskelige å tolke og omsette til en gjengs forståelse i sektoren. I [Mld.St. 16 \(2016-2017\) «Kultur for kvalitet i høyere utdanning»](#) er dette forholdet beskrevet slik:

Kravene som stilles til dokumentert pedagogisk kompetanse er vage. Det kreves ikke kvalifisering gjennom en definert utdanning, og omfanget på den pedagogiske kompetansen er ikke angitt. Selv om det ofte vil være krav om formell pedagogisk basiskompetanse, åpnes det for at undervisningserfaring kan være nok. At forskriften ikke stiller tydelige minstekrav til pedagogisk basiskompetanse for ansettelse i faste, kombinerte stillinger, og at det ikke stilles krav om dokumentert progresjon mellom nivåene, kan gjøre det lite motiverende å øke utdanningskompetansen. Det kan oppleves som mer rasjonelt og faglig motiverende å øke forskningskompetansen fordi det er nødvendig for å avansere til en høyere stilling. Forskriften kan også gjøre det mer krevende for bedømmingskomiteer å legge avgjørende vekt på utdanningskompetansen ved rangering av søkere.

I en forskriftsendring som ble gjort gjeldende fra 1.9.2019, økte KD kravet til professorkompetanse ved å kreve at søkere måtte dokumentere kvalitetsutvikling av undervisning og veiledning over tid, i faglig fellesskap og med vid erfaring med veiledning på PhD-nivå. Her risses det opp nye sjangre. Viktig var det at departementet krevde at søkere også måtte dokumentere pedagogisk basiskompetanse. For å presisere hva KD mente med begrepet «Pedagogisk basiskompetanse» nedsatte de et utvalg ledet av Anne Borg, fra NTNU. Borg-utvalget presiserte at det fortsatt skulle være mulig å gjennomføre en realkompetansevurdering som kan gi fritak for 200-timers kurset som forskriften beskriver for førsteamanuensisstillingen. Etter høringsrunder førte dette til en presisering av kravet om dokumentert pedagogisk basiskompetanse, enten gjennom et 200 timers kurs i UH-pedagogikk, eller gjennom en realkompetansevurdering for førsteamanuensisstillingen. I [Forskrift om ansettelse og opprykk](#) (2006) er dette formulert slik:

Gjennomført eget program (minimum 200 timer)/relevante kurs og egen praktiske undervisning, og opparbeidet grunnleggende ferdigheter innen planlegging, gjennomføring, evaluering og utvikling av undervisning og veiledning (grunnleggende kompetanse for undervisning og veiledning på universitets- og høyskolenivå).

Ferdighetene skal dokumenteres i form av en systematisk og samlet fremstilling som vurderes ved institusjonene (§1-4 (3)).

Dette hadde imidlertid ingen konsekvens for forskriftens krav til førstelektorstillingen. Her heter det kun: «Dokumentert relevant praktisk-pedagogisk kompetanse på grunnlag av utdanning eller undervisning og veiledning» (§1-5 (4)).

20 år senere er uklarheten rundt førstelektor-dosent-stigen fortsatt en aktuell problemstilling. Ulike forslag til nye stillingskategorier og -strukturer (f.eks. fra [Underdalutvalget 2018](#), [Stillingsstrukturutvalget 2021](#)) har ført til usikkerhet rundt videreførelsen av de to stillingskategoriene og en avventende holdning til en konkretisering av opprykkskriteriene.

Et utvalg nedsatt av Kunnskapsdepartementet og ledet av Arild Underdal skrev i 2018 at «[d]osentstigen framstår med denne bakgrunnen som utydelig både når det gjelder kriterier, karrieremuligheter og U&H-sektorenes anvendelse av stigen» (Underdal et al., 2018, p. 13) og foreslo å stenge muligheten for førstelektorkvalifisering. I Husebekkutvalget, nedsatt av UHR, Forskerforbundet, Akademiet for yngre forskere og Komite for kjønnsbalanse og mangfold i forskning, fremmes liknende tanker som en del av forklaringen på at institusjonene i synkende grad lyser ut førstelektorstillinger i kraft av stillingens egenart. Utredningene ble fulgt opp med et nytt initiativ fra Kunnskapsdepartementets side i 2021, som ønsket at de to karriereveiene (til professor og dosent) «...framstår klarere og at regelverket understøtter dette» ([En helhetlig stillingsstruktur i akademia](#) (høringsutgave), 2021). Dette var et initiativ fra KDs daværende statsråd Iselin Nybø.

1.2 Formelle krav i forskrift og veiledende retningslinjer

[Forskrift om ansettelse og opprykk](#) definerer fire kriterier, der tre må være oppfylt for å oppnå kompetanse som førstelektor:

- (1) Dokumentert omfattende forsknings- og utviklingsarbeid som i kvalitet og omfang tilsvarende arbeidsmengde og nivå for en doktorgradsavhandling
eller
- (2) Dokumentert omfattende kunstnerisk utviklingsarbeid som i kvalitet og omfang tilsvarende arbeidsmengde og nivå for en doktorgradsavhandling
og
- (3) Spesielle kvalifikasjoner innenfor undervisning eller annen pedagogisk virksomhet skal tillegges stor vekt
og
- (4) Dokumentert relevant praktisk-pedagogisk kompetanse på grunnlag av utdanning eller undervisning og veiledning (§1-5).

Forskriftens §1-1 (1) sier dessuten at

Forskriften fastsetter generelle kriterier for ansettelse i undervisnings- og forskerstillinger ved institusjonene under lov om universiteter og høyskoler. Institusjonene **kan fastsette krav** for den enkelte stillingstype **ut over disse kravene** for hele eller deler av institusjonen. Ved kunngjøring av den enkelte stilling kan det stilles mer spesifiserte krav (vår utheving).

Slike tilleggskrav kan for eksempel være krav om UH-pedagogisk basiskompetanse, noe som går utover §1-5 (4): «Dokumentert relevant praktisk-pedagogisk kompetanse på grunnlag av utdanning eller undervisning og veiledning». Et annet krav kan gå ut på antall vitenskapelige publikasjoner, for eksempel i form av publiserte artikler i fagfelleverderte tidsskrift.

Uklarheter rundt tolkningen av kriteriene i forskriften førte til at UHR formulerte veiledninger for søkere og komiteer, med mål om å tydeliggjøre hvordan denne kompetansen og profilen til en førstelektor skal forstås. Dette er *Veiledning for deg som vil søke opprykk til førstelektor (2005)* basert på Forskriftens §2-4 *Framgangsmåte og kriterier for opprykk til stillinger som førsteamanuensis og førstelektor*, og *Veiledende retningslinjer for søknad og vurdering av søknad om opprykk til førstelektor etter kompetanse (2006)*. Det er verdt å merke seg at veiledningene ikke har blitt oppdatert siden 2007 og dermed ikke tar stilling til senere utredninger og utviklinger.

Når det gjelder sammenligningen mellom førstelektorstillingen og førsteamanuensisstillingen, presiserer UHR i *Veiledende retningslinjer for søknad og vurdering av søknad (2006)* at

Opprykk til førstelektor er en karrierevei for ansatte med omfattende forsknings- og utviklingsarbeid rettet mot profesjons- og yrkesfelt, og omfattende pedagogisk utviklingsarbeid, se departementets forskrift § 1-5 Kriterier for ansettelse i stilling som førstelektor. Det er viktig at opprykk til førstelektor blir anerkjent som likeverdig til, men annerledes enn opprykk til førsteamanuensis. Opprykk til førsteamanuensis er en karrierevei primært knyttet til formaliserte doktorgradsprogram. Den formaliserte doktorgraden vil først og fremst være knyttet til disiplinbasert og vitenskapelig forskerkompetanse (s.1).

Kriterium §1-5 (1) og (2) i *Forskrift om ansettelse og opprykk* sier at søkeren må kunne vise til dokumentert omfattende forsknings- og utviklingsarbeid eller kunstnerisk utviklingsarbeid «som i kvalitet og omfang tilsvarer arbeidsmengde og nivå for en doktorgradsavhandling». Igjen gir UHR (2006) en nærmere forklaring på hvordan dette kriteriet kan forstås:

Doktorgrad er stipulert til tre års fulltidsarbeid. Et omfattende forsknings- og utviklingsarbeid institusjonelt forankret i universitets- og høyskolesektoren eller innenfor et yrkes-/profesjonsfelt og av samme omfang, må antas å kunne dokumentere minst tilsvarende tidsramme. Utviklingsarbeider kan ofte kreve mer omfattende samarbeidsrelasjoner, andre institusjonelle og administrative utfordringer enn et doktorgradsarbeid (s. 3).

Retningslinjene gjør allikevel oppmerksom på at det

må stilles krav til analytisk nivå og dokumentasjon av metode knyttet til de utviklingsarbeider som legges fram til vurdering. Arbeid som legges fram for vurdering må også kunne vise til at ny kunnskap og/eller ny praksis er utviklet. De utviklingsarbeider som framlegges for dokumentasjon må kunne vise til tyngde og betydning innenfor sitt fag-, yrkes eller profesjonsområde. Dette vil innebære god kobling mot praksisfelt, faglige nettverk og tilrettelegging for erfaringsdeling. Utvikling, begrunnelse og erfaring med nye former for dokumentasjon bør kunne være meritterende i denne sammenhengen (s.3).

I *Veiledende retningslinjer for søknad og vurdering av søknad (2006)* nevner UHR eksplisitt «profileringsdokumentet» som et grunnlag for bedømmelsen, og utdyper at det vil

styrke en søknad om den har en overbyggende tekst (profileringsdokument) som viser sammenhenger i det utviklingsarbeid og den praksis som framlegges til bedømmelse, en tekst som viser læringshistorie og pedagogisk refleksjon/ståsted. Dette vil kunne fungere som en parallell til kravet om sammenheng mellom ulike arbeider som krav til doktoravhandling (s.3).

Disse begrepene kan gå under et mangfold av navn. Et profileringsdokument kan for eksempel være kalt en «pedagogisk mappe» eller «portefølje», slik det ofte refereres til i stillingsutlysninger eller i forbindelse med opprykk til førsteamanuensis eller professor. På samme måte kan «læringshistorie» også være det samme som «min utvikling over tid», eller pedagogisk ståsted kan være titulert som «mitt syn på undervisning og læring». Felles for disse begrepene er allikevel at de skal utgjøre en overbyggende tekst, der søkeren reflekterer over sin utvikling frem til førstelektorkompetansen og drøfter sitt undervisnings-, veilednings- og forskningsarbeid i lys av et pedagogisk teoretisk fundament.

Kriterium (3) i §1-5 i *Forskrift om ansettelse og opprykk* sier at «Spesielle kvalifikasjoner innenfor undervisning eller annen pedagogisk virksomhet skal tillegges stor vekt». Utfordringen for førstelektorkandidatene er her at det ikke er definert hvordan «spesielle kvalifikasjoner» skal forstås. *Veiledning for deg som vil søke opprykk* gjentar bare at «i bedømmelsen skal kvalifikasjoner innenfor undervisning eller annen pedagogisk virksomhet tillegges stor vekt» (s.1), og gjør det ikke enklere ved å fremheve at «At kvalifikasjoner innenfor undervisning eller annen pedagogisk virksomhet tillegges særlig vekt, innebærer også særlige krav til dokumentasjon og refleksjon innenfor dette feltet». I *veiledende retningslinjer for søknad og vurdering av søknad* utdyper UHR at spesielle kvalifikasjoner må «peke ut over det allmenne kravet til dokumentert relevant praktisk-pedagogisk kompetanse» og kan «også vise tilbake til det første punktet (1) idet forsknings- og utviklingsarbeid kan ha fornyelse og vurdering av pedagogisk virksomhet som formål». De gir eksempler på at dette «kan knyttes til bruk av faglig utviklingsarbeid i undervisningsmessig/pedagogisk sammenheng, gjennom planlegging, ledelse og veiledning/gjennomføring av undervisningsopplegg» (s.3). Retningslinjene fremhever at siden spesielle kvalifikasjoner skal tillegges stor vekt, bør søkeren legge ved tydelig dokumentasjon, for eksempel i form av et profileringsdokument med læringshistorie og pedagogisk refleksjon. Dette viser seg å være vanskelig for søkere når det begrepet *spesielle kvalifikasjoner* er så lite konkretisert.

Det siste kriteriet som en førstelektorkandidat må kunne vise til er «Dokumentert relevant praktisk-pedagogisk kompetanse på grunnlag av utdanning eller undervisning og veiledning» (*Forskrift om ansettelse og opprykk*, §1-5 (4)). I *Veiledning for deg som vil søke opprykk* nevnes ikke dette punktet i det hele tatt, mens *Veiledende retningslinjer for søknad og vurdering av søknad* sier at «dette punktet skiller seg ikke fra tilsvarende punkt for andre stillingskategorier» (s.4). Dette er ikke lenger korrekt, siden forskriftsendringen i 2019 medførte en presisering for førsteamanuensis (og senere professorstillinger) om krav om

Gjennomført eget program (minimum 200 timer)/relevante kurs og egen praktiske undervisning, og opparbeidet grunnleggende ferdigheter innen planlegging, gjennomføring, evaluering og utvikling av undervisning og veiledning (grunnleggende kompetanse for undervisning og veiledning på universitets- og høyskolenivå) (§1-4(3)).

Dette burde formelt sett ikke ha noe konsekvens for forskriftens krav til førstelektorstillingen, men UHR sine [Nasjonale veiledende retningslinjer for UH-pedagogisk basiskompetanse](#) ligger ofte til grunn i de institusjonsspesifikke retningslinjene for komitevurderinger. Som vi har nevnt over, sier forskriftens §1-1 at «Institusjonene kan fastsette krav for den enkelte stillingstype ut over disse kravene for hele eller deler av institusjonen». At institusjoner sender UHRs nasjonale veiledende retningslinjer for UH-pedagogisk basiskompetanse som vurderingsgrunnlag til komiteen, blir problematisk når søkerne ikke er gjort kjent med dette ved søknadstidspunktet.

Flere av sitatene fra UHR's veiledninger refererer til dokumentasjon, blant annet et tydelig krav til dokumentasjon av spesielle kvalifikasjoner, samt hvordan søkere legger frem sitt forsknings- og/eller utviklingsarbeid. Her er det overraskende nok kun *Veiledning for deg som vil søke opprykk* som gir en oppstilling av ulike vedlegg en søker kan legge frem til bedømmelse. *Veiledende retningslinjer for søknad og vurdering av søknad*, som brukes av komiteene, spesifiserer kun «krav til analytisk nivå og **dokumentasjon av metode** knyttet til de utviklingsarbeider som legges fram til vurdering» (s.3, vår utheving) og at «de utviklingsarbeider som framlegges for dokumentasjon må kunne vise til tyngde og betydning innenfor sitt fag-, yrkes eller profesjonsområde» (s.3). Ellers refererer *Veiledende retningslinjer* kun til at søker må kunne vise til «dokumentert og reflektert praksis», dvs. at arbeidet som legges frem har en «arbeidsmengde og nivå tilsvarende en doktorgrad».

I *Veiledning for deg som vil søke opprykk* finner vi derimot mye mer spesifikk informasjon angående ulike typer dokumentasjon. Her er det delt inn i a) CV, b) artikler, bøker og kapitler, c) rapporter og annen dokumentasjon og d) profileringsdokumentet. Det spesifiseres at antall vedlegg ikke bør overstige 15, men så kommer det et noe uklart utsagn:

En bør begrense omfang av vedlegg til dokumentasjon/attestasjon på gjennomføring og erfaringsdeling knyttet til utviklingsarbeid. En forventer at vedlegg først og fremst fungerer som en sjekk på informasjon som ligger i rapporter, profileringsdokumentet og annen dokumentasjon (s.2).

Dersom rapporter og annen dokumentasjon teller som vedlegg i seg selv, er det vanskelig å se hvordan vedlegg kunne være «sjekk på dokumentasjon som ligger i vedlegg»? Et snevert fokus på at vedlegg kun skal fungere som «sjekk på informasjon» og som «attestasjon» vil dessuten frata søkerne mulighet til å vise en høy grad av refleksjon, analyse, drøfting etc. som kan ligge i punktene b), c) og d) nevnt over.

Et viktig poeng som *Veiledning for deg som vil søke opprykk* gjør, er derimot at det **«ikke er et selvstendig krav til disiplinbasert, vitenskapelig publisering** for kvalifisering til førstelektor, men det vil kunne styrke søknaden» (vår utheving). Dette betyr at en komite ikke kan avslå en førstelektorsøknad på grunnlag av manglende vitenskapelig publisering eller artikler. Det som derimot *skal* vises er at arbeidet har tilført fagområdet noe nytt, at førstelektorkandidaten kan vise endrings- og utviklingskompetanse og at den fremlagte dokumentasjonen viser kandidatens høye analytiske og refleksjonsmessige evne på nivå med en doktorgrad. I slike tilfeller der tolkningen er tvilsom, har en merknad fra søker en berettigelse.

Når det gjelder komitesammensetningen, sier forskriftens §2-4 følgende:

Institusjonens styre avgjør om det selv eller underordnet ansettelsesmyndighet skal oppnevne sakkyndig utvalg. Utvalget skal bestå av **tre medlemmer**. **Minst en** av de sakkyndige må ha **kompetanse over førstestillingsnivå**. **De øvrige** må minst ha førsteamanuensiskompetanse når det foreligger søknad om opprykk til førsteamanuensis, og **minst førstestillingskompetanse** når det foreligger søknad om opprykk til førstelektor. [...] **Bare en av de sakkyndige kan komme fra den institusjonen søkeren er ansatt ved, og vedkommende kan ikke inneha ledervervet** i bedømmingskomiteen. Begge kjønn skal om mulig være representert i utvalget. De sakkyndige kan i spesielle tilfeller be spesialsakkyndige om å uttale seg om deler av det materialet som er sendt inn (vår utheving).

Våre erfaringer med førstelektorkandidater har vist at det ofte eksisterer en misoppfatning om at minst ett av komiteemedlemmene må komme fra en institusjon utenfor Norge, noe det ikke sies noe om i forskriften. Utfordringen her er at førstelektorstillingen enten ikke eksisterer eller har et annet kvalifiseringsgrunnlag i mange land slik som Tyskland, Storbritannia eller USA. Dette kan skape en forventning til vitenskapelighet hos det internasjonale komiteemedlemmet som ikke kommer frem i

verken forskrift eller veiledende retningslinjer fra UHR. Språket kan også være en utfordring: selv om forskriften har en engelsk oversettelse, er ikke veiledningene fra UHR, som kan gi et internasjonalt komiteemedlem en bedre fortolkning av kriteriene, oversatt til engelsk. Mange søknader er dessuten skrevet på norsk.

1.3 Forsknings- og/eller utviklingsarbeid

Vårt norske system for parallelle og likestilte karriereveier i academia er teoretisert i begrenset grad. Nilsen (2005) gir noen korte historiske riss over stillingens tilblivelse og første år ved UiO. Noen få forskningsartikler har gått inn på førstelektorstillingens egenart og posisjon. Blichfeldt (2010) har i en begrepsanalyse argumentert for at stillingens egenart kan gjøre den sammenliknbar med en anglo-amerikansk «professional doctorate». Hans utlegning hviler på innsikter fra organisasjonsteori, som Donald Schön (1983), vitenskapssosiologi som Nowotny (et.al. 2001) og en bred vifte av nyere filosofer, pedagoger og sosiologer i det kunnskapsteoretiske felt, særlig med Olav Eikeland som forankret i aristotelisk kunnskapsfilosofi. Han rammer inn den uh-pedagogiske praktiker som en særskilt måte å utføre sitt akademiske arbeid på.

Der professorstigen har en klarhet som kan understøttes av et regelverk er tydeligst når det gjelder PhD-graden som grunnleggende for første steget til førsteamanuensisstilling - forutsatt at dokumentert pedagogisk kompetanse er ervervet. PhD-avhandling som sjanger synes å være fastlagt som enten en monografi – eller en artikkelbasert sjanger med et innledende oversynskapittel (eller kappe). Dette legges fram som ett stykke arbeid som så blir bedømt av en ekspertkomite. En godkjent avhandling er hevet over enhver tvil.

Dosentstigen oppfattes som mindre presis fordi dokumentasjonsformen er mer mangfoldig og sjangrene søker dokumenterer med spenner over et stort felt. Derved er det også slik som Pettersen (2020) skriver at komiteer som appliserer kriteriene kommer til resultater som er forvirrende og virker tilfeldige. Smith, Hakel og Skjeldestad (2020) skriver i en artikkel om universitetslektorer at:

Her er informasjonsbehovet størst når det gjelder hvordan kriteriene for opprykk skal tolkes og legges frem i søknaden. Én respondent skriver at «selv om jeg har lest kriteriene er det vanskelig å få klarhet i hva de betyr i praksis, hvilket nivå det skal være på publikasjoner osv., og hvordan det hele skal framstilles», mens en annen føler at «det ikke er så enkelt å forstå hvor omfattende det skal være for å bli godkjent» (s. 291).

Førstelektorens utgangspunkt for sin kunnskapsproduksjon er å undervise, knytte denne til samfunnets praksiser og forberede studentene for et liv i samfunnet. Dette krever en allsidighet med hensyn til å integrere kunnskap i tverrfaglige utdanninger, prøve ut innovasjoner og høyne relevansen av utdanningen. Engelsen, Moser og Wittek (2013) beskriver førstestillingen som en akseptert stillingskategori i høyere utdanning og kunnskapsteoretisk forankret på samme vis som Blichfeldt viser til. Grimens begrep om «praktiske synteser» (2008) brukes for å beskrive den vekt praktisk anvendelse av kunnskap har for førstelektorens profil. De nærer en sterk optimisme om at stillingskategorien kan innløse fordringen om å integrere anvendelse med utvikling av kunnskap.

I Engelsen et al. (2013) sin analyse av innsamlet empiri for lærerutdanninger pekes det på at planer og program for kvalifisering av førstelektorer ikke uttrykker «en klar visjon» og har manglende avklaringer av de «praksisnære og utviklingsorienterte perspektivene», som burde ledsage en skoloring for formålet. I likhet med Blichfeldt risser de opp et alternativ til den verbaliserende og teoretiserende vitenskapen som et program der integrasjon av kunnskapsutvikling og

kunnskapsanvendelse verdsettes, og der «komplekse sammenhenger mellom profesjonelle normer og kunnskap fra ulike felt [...] gir seg uttrykk i at noe fungerer i praksis».

To andre artikler av Bjørke og Braut (2009) og Bjørke og Habib (2011) framfører liknende argument. I sum understøtter denne argumentasjonen for et vitenskapssyn som forfektes av blant andre Knut Erik Tranøy. I hans klassiker «Vitenskapen - samfunnsmakt og livsform» fra 1986 viser han til en karakteristikk av vitenskapelig virksomhet som lyder slik:

Vitenskapelig virksomhet er systematisk og sosialt organisert

A) Søken etter

B) Ervervelse og produksjon av, og

C) Forvaltning og kommunikasjon av kunnskap og innsikt (1986, s.59)

Der den konvensjonelle karriereveien primært hviler på A) og B) har førstelektorkarrieren et langt sterkere fokus på C) og anvendt på utdanningens oppgaver. Engelsen et al. (2013) sin undersøkelse peker på at for lærerutdanningens del er dette lite klart formulert, enn si forstått i de undersøkte tekstene.

I diskusjonen om merittering av undervisere, og likedan diskusjonen om å lage «Senter for fremragende utdanning», har begrepet «Scholarship of teaching and learning» blitt aktualisert (Allern, 2011). I Ernest Boyers verk fra 1990, som begrepet stammer fra, beskrives det akademiske arbeid i nord-amerikansk høyere utdanning som bestående av kunnskapsutvikling (scholarship) på fire områder: a) samarbeid og engasjement med samfunnet, b) undervisning og læring, c) forskning og d) integrasjon av kunnskap (Boyer, 1990). I Norge har merittering av undervisere særlig blitt begrunnet med «effektiv undervisning» som kriterium (se NMBU 2020), som isolert sett inngår i arbeidet med å oppvurdere undervisning som virksomhet i høyere utdanning.

Førstelektorstillingen, slik UHR beskriver den i sine retningslinjer og veiledninger, er mer utfyllende i forhold til at samarbeid og engasjement med samfunnet og integrasjon av kunnskap er inkludert. Engelsen et.al. (2013) utdyper dette særlig i forhold til profesjonskunnskap, der samarbeid med utdanningenes eksterne aktører og behovet for å framdyrke klokskap hos studenter går utenpå både det å bedrive effektiv undervisning og forskning. Deres kritikk mot forskriftens tekst er at dens forståelse av demonstrert kompetanse i stor grad hviler på sjangre som hører til forskning og FoU innen undervisning: skriftlighet og publisering.

I UHRs veiledninger anbefales søkere å både gjøre rede for tiden anvendt på FoU, samt gi en utfyllende beskrivelse av sammenhengen mellom sin utvikling som fagperson, og hvordan man har lært gjennom sitt virke, både i sine tidligere gjøremål, fra profesjonserfaringer og gjennom sin ansettelsestid i høyere utdanning. Sjangeren «profileringsdokument» er skissert som en overbyggende tekst, der refleksjon over hendelsesforløp, virkninger og innovasjoner trekkes inn. Litteraturen om refleksjonsdybde peker gjerne på Jack Mezirows tre-nivå-modell (1990). Refleksjoner kan være både grunne og dype, og refleksjonsnivået i skriftlige yringer kan variere mellom enkel referering av hva man har gjort, via en kritisk og kontrasterende diskusjon til en refleksjon som er kritisk til struktur og system, med ambisjoner om å teoretisere og generalisere.

Det øverste nivået berører en klarsynt beskrivelse av premissene for hvordan yrkesutøvelsen gjøres og hvordan systembetingelser og politiske forhold begrenser eller åpner for frigjøring av positivt potensiale. En norsk variant av dette finner vi i Lauvås og Handal sin teori om «praksisteori» (2014), der den hverdagslige tenkning brynes mot den første ettertanke og til sist brynes mot etisk og teoretisk grunngiing for måten man håndterer utfordringer og gjøremål i yrkesutøveres virke. Skriftstykker som demonstrerer hvordan erfaringer reflekteres over karakteriseres gjerne som autoetnografier, eller livshistorieberetninger (Karlsson et.al, 2021). En annen tilgang er såkalte «selvstudier» (Samaras, 2011) der fortellinger konkretiserer erfaringer som et steg mot den kritiske

refleksjonen, og som ettergås med prøving, videreutvikling og holdbarhet (Vanassche og Kelchtermann, 2015). Gjøtterud (2020) kobler dette til et aksjonsforskningprogram.

I vår kontekst kan det derfor være vel verdt å vurdere hvordan UHR sine bidrag kommuniserer den «andre vitenskapeligheten». Blichfeldt (2010) framhever beskrivelsene om «taus kunnskap» og «refleksjonsdybde» og «nivå», utøverkunnskap og handlingsbåren kunnskap og som kan artikuleres gjennom andre sjangre enn den vitenskapelige rapporten eller artikkelen. I [DORA-konvensjonen](#) stadfestes det at alle bidrag til kompetansevurdering skal anerkjennes og ikke bedømmes ut fra hvor verket har sin status fra, eller om det er fagfellebedømt eller ei.

2. Forskningsmetodisk tilnærming

2.1 Datainnsamling

Med formål om å etablere en mer lik og rettferdig praksis for opprykk til førstelektor i fremtiden, måtte vi først sette søkelyset på *gjeldende* praksis og vi bestemte oss for å gå bredt ut til ulike universiteter og høyskoler for å innhente informasjon. Vår populasjon var, ifølge *Database for statistikk om høyere utdanning* (DBH), på totalt 983 førstelektorer i Norge i 2021. For undersøkelsen vår valgte vi å se bort fra læresteder med færre enn 20 førstelektorer, og endte opp med et utvalg av 14 universiteter og høyskoler (se tabell 1 nedenfor). Antallet førstelektorer registret i DBH for disse institusjonene summerte seg da til 825.

Vi sendte en forespørsel til HR-ansvarlige på de ulike institusjonene, informerte dem om formålet med prosjektet og ba om å få tilsendt en fullstendig liste over alle førstelektorer. Noen av institusjonen responderte positiv på denne forespørselen og sendte listen via Uninett Filesender, som sikrer en kryptert overføring og kun tillater nedlasting fra autoriserte personer via Feide-identifisering. For andre institusjoner fikk vi avslag på forespørselen og måtte lage en manuell oversikt over førstelektorene gjennom søk på institusjonenes nettsider over ansatte.

Når vi regnet sammen antall førstelektorer vi hadde kommet frem til selv, fant vi at tallet hadde økt betraktelig sammenlignet med tallene fra DBH. UiO oppga for eksempel 123 førstelektorer, som er 60 flere og dermed nesten dobbelt så mange som tallene fra DBH. På NTNU sine nettsider fant vi 110 førstelektorer, som er 25 flere enn tallet fra DBH. Til sammen utgjorde diskrepansen mellom det totale antallet førstelektorer registrert på disse institusjonene i DBH (825) og det vi fant frem til (1021) cirka 196 førstelektorer, en underrapportering på 24%. Diskrepansen kan indikere at alle institusjoner rapporterer ulikt og med ulike kriterier for innrapportering (for eksempel årsverk jf. antall personer). Tallene i tabellen må tolkes med denne usikkerheten i mente.

Vi fordelte innsamlingen av data mellom oss 3 forskerne på følgende måte (tabell 1):

Tabell 1: Oversikt over fordeling av forespørsler til førstelektorer ved norsk UH-institusjoner

1.gruppe – 325 stk.	2.gruppe – 390 stk.	3.gruppe – 306 stk.
UiO - 123	NTNU – 110	HINN - 43
USN - 112	UiA – 84	Nord - 56
VID - 30	UIS – 33	UiT - 78
NLA - 23	HVL – 126	OsloMet – 129
HiOF - 37	HiVolda - 37	

Siden vi vet at både slike opprykksøknader og komitevurderinger gjerne er lange og omfattende dokumenter måtte vi nå begrense omfanget respondenter. Neste skritt ble derfor å sikre oss et mest mulig representativt utvalg ved å gjøre en tilfeldig utvelgelse av respondenter. Vi valgte da å sende en henvendelse til hver 7. person på datalistene (7,14,21,28 osv.), noe som reduserte utvalget vårt fra 1021 til 146 personer.

I januar/februar 2022 ble det sendt en personlig email til utvalget, med bruk av blindkopi for at de ikke skulle se hvem andre som fikk henvendelsen. Her ble de orientert om formålet med prosjektet,

og at dette var en undersøkelse godkjent av NSD og et samarbeid mellom 3 forskere fra HINN og NTNU (vedlegg 1). Vi ba da om en respons i form av en samtykkeerklæring hvor de bekreftet at de hadde mottatt og forstått informasjonen om prosjektet «*Opprykk til førstelektor - an analyse av søkeres og komiteers forståelse av opprykkskriteriene*», og krysse av på følgende punkter:

- a) Å dele min førstelektorsøknad
- b) Å dele komitevurderingen av min førstelektorsøknad
- c) Å delta i et intervju

Det skulle vise seg at det ikke var lett å få positiv respons fra dem som ble invitert til å delta. Flere ønsket en ekstra dialog med oss om personvernet og det kom klart fram at mange opplevde det som svært personlige dokumenter å gi i fra seg. En klart positiv betraktning vi likevel fikk i disse samtalene var på prosjektets formål, der flere hadde erfaringer med at folk ikke ble behandlet «likt», og kjente til andre som hadde fått både avslag og opprykk på samme søknadsgrunnlag. På den annen side var det også flere som avsto på grunnlag av observasjoner som ikke hadde noen direkte sammenheng med undersøkelsen vår, men førstelektorkvalifiseringen generelt. Én skrev til oss at vurderinger av førstelektorsøknader er verken mer eller mindre usikre enn vurderinger av PhD-er. Vedkommende ønsket derfor ikke å bidra til en undersøkelse som fokuserte på usikkerhet og eventuelle problemer med den ene karriereveien og ikke den andre. En annen reaksjon inneholdt en personlig observasjon om at man trenger «venner» i academia for å nå fram i kompetansestrevet.

Av til sammen 146 utsendte forespørsler som beskrevet over, fikk vi tilsendt 31 søknader (svarprosent på 21%) med tilhørende komitevurderinger. Siden dette er et svært omfattende og relevant datamateriale å analysere, valgte vi å ikke prioritere intervju i denne omgang, men ser ikke bort fra at dette kan være en naturlig oppfølging senere.

2.2 Metodisk opplegg og analyse

Med tre geografiske tilholdssteder ble forskningsprosjektet i stor grad gjennomført på Zoom og i e-poster. Utformingen av søkepapirer for NSD ga noen avklaringer om personvern i tillegg til at vi gradvis klargjorde våre posisjoner for hva vi ønsket å undersøke. Meldeskjemaet ble godkjent av NSD i november 2021. Forfatterne har også fått finansiell støtte til prosjektet gjennom [Norsk nettverk for universitets- og høyskolepedagogikk](#) (UH-ped-nettverk), som ble brukt til et fysisk arbeidsseminar i mars 2022. Foreløpige resultater fra forskningen ble presentert på den internasjonale fagfelleverderte konferansen [ECER 2022 - Education in a Changing World](#) samt et nettverksmøte for medlemmer av UH-ped-nettverket, begge i september 2022.

Den viktigste arbeidsmåten i dette prosjektet var å analysere søknader og vurderinger av søknadene. Dokumentanalysen fokuserer altså to aktstykker som står i en tett relasjon til hverandre. Det fordrer at de leses i sammenheng. Samtidig skal søknader leses som en sjanger for seg, der vi søker etter hva som preger sjangeren. Likedan stiller det seg med «vurdering av søknad». Siden vi skilte mellom søknader for stilling og opprykk hadde vi prinsippet fire sjangre å holde rede på i streng vitenskapelig forstand.

I den diskursanalytiske tradisjonen leter en etter trekk av «språk som sosial praksis» (Fairclough 2008, s. 10). Forskjellige myndighetsinstanser har avstedkommet søknadene og vurderingene, som derved skaper den sosiale praksis det er å skrive søknader og vurderinger. Vi har ingen tilgang til historikken ved prosessene som førte fram til forskriftsteksten eller UHR sine kommenterende og veiledende tekster, noe som kunne gitt innsyn i de ulike tolkningsfærer som preget henholdsvis

departement og UHR på denne tiden, noe som kunne gi et sterkere innsyn i fenomenets «intensjonalitet» (Skrede, 2020).

Den ene siden vi kan analysere den sosiale praksisen på er å løfte fram det sentrale meningsinnholdet slik myndighetene framstiller den gjennom de ovennevnte dokumentene: fra forskriften gitt av departementet, via UHR som tolker/veileder av forskriften, og til sist den lokale institusjon som har laget egne presiseringer eller tolkninger. Den korresponderende sosiale praksisen er den vi finner i søknader og vurderinger som representasjoner av hva søkere og vurderingskomiteer har oppfattet fra myndighetssidens kommunikasjon. I lesingen av myndighetenes tekster og de tekstene som er skrevet av søkere og vurderingskomiteene finner vi da et potensielt spenn i tolkninger som viser forskjeller i forståelsen av myndighetenes tekster.

Vi delte tekstene mellom de tre forskerne. Etter en grundig lesing møttes forskerne og diskuterte hvilke svar vi kunne få ved å stille spørsmål til tekstene. På dette grunnlaget konstruerte vi felles intervjukjema (vedlegg 2) til hver sjanger (søknad opprykk/søknad stilling/vurdering opprykk/vurdering stilling). Vi leste søknader og vurderinger gjentatte ganger og diskuterte til en omforent forståelse av hvilke spørsmål som lot seg stille og hvilke typer svar vi fikk. Svarene vi fikk ble så kategorisert og addert og prosentuert.

I kvantitativ innholdsanalyse søker en å la samme materiale undersøkes av to eller flere personer som skårer forekomster av det man søker etter. Dette gjøres for å søke høy reliabilitet mellom de som verdsetter eller scorer tekstsegmenter etter særskilte kriterier (interrater reliability jf. Holsti, 1969). I denne forskningstradisjonen arbeider granskerne med svært eksplisitte kriterier og bedømmer tekstene (eller bildene) og scorer med tall i henhold til en skala. Her regnes 75% overlapping blant to eller tre granskere som godt akseptabelt resultat.

I kvalitativ forskning og en diskursanalytisk tradisjon har både validiteten og etterprøvnbarhet en rolle å spille. Validiteten er tilgodesett ved en formell uttrekksprosedyre og en transparent prosess som samler et stort antall tekster skrevet innenfor et relativt likt tidsrom, og under svært like premisser. Etterprøvnbarheten er forsøkt tatt i vare gjennom å gjøre uttrekksmetoden replikerbar. Likevel vil forsøk på etterprøving bli preget av at diskursen endres når et forskningsresultat er publisert. Andre søkere kan bli mer interessert og skape et annet tilfang av respondenter. Vi har styrket etterprøvnbarheten ved å ettergå hverandres tolkninger og kategoriseringer (Tight, 2018). Vi har utvekslet søknader for å applisere kategorier og vurderinger og gjennom øvet lesing og kategorisering av alt materialet oppnådd høy grad av felles bedømmelse av tekstene. Der det oppstod usikkerhet om kriteriene gikk vi gjennom materialet med sikte på å presisere kriteriene.

3. Resultater

Som beskrevet i avsnitt 3.1., fikk vi tilsendt 31 søknader med tilhørende komitevurderinger. Søknadene er fordelt på følgende måte (tabell 2):

Tabell 2: Oversikt over datamaterialet

	Søknader til stilling	Søknader til opprykk
Antall	9 (29%)	22 (71%)
Type UH-institusjon	Universitet: 3 (33%) Høgskole: 6 (67%)	Universitet: 7 (32%) Høgskole: 15 (68%)
Fagfelt	Pedagogikk: 5 Medisin/Helsevitenskap: 2 Idrett: 1 Sosialt arbeid: 1	Pedagogikk: 7 Medisin/Helsevitenskap: 7 Språk: 4 Lærerutdanning: 3 Psykologi: 1
Resultat	Godkjent: 8 (89%) Ikke godkjent - 1.gang: 1 (11%)	Godkjent: 18 (82%) Ikke godkjent - 1.gang: 3 (14%) Ikke godkjent - 2.gang: 1 (5%)

Som tabellen viser, kommer cirka 2/3 deler av respondentene fra høgskoler, noe som ikke er uventet siden høgskoler ofte har en mer pedagogisk profil og er rettet mot profesjonsutdanninger, der mange førstelektorer kommer fra. Det er ingen større forskjell mellom avslag og godkjenning blant stillingssøknader og opprykksøknader, og ved begge er pedagogikk og medisin/helsevitenskap de to fagområdene som de fleste respondentene kommer fra.

I de neste avsnittene vil vi gå gjennom ulike aspekter ved søknadene og undersøke om det finnes likheter eller forskjeller mellom søknader til stilling og til opprykk, og mellom søknader som har fått godkjenning eller avslag. Vi vil også undersøke i hvilken grad komitevurderingene er i overensstemmelse med søknadene når det gjelder de ulike aspektene.

3.1 Formalia

Det første vi undersøkte var formalia knyttet til søknadene – hvilken lengde har søknadene og komitevurderingene, hvordan er komitesammensetningen, hvilke dokumenter eller retningslinjer refererer søkerne og komiteene til og til slutt, hvilken struktur følger søknadene og komitevurderingene.

Tabell 3: Oversikt over lengde på søknader og vurderinger, og komitesammensetninger

	Søknad til stilling (N=9)	Søknad om opprykk (N=22)
Lengde søknad (antall ord)	Gjennomsnitt: 8.678 ord Korteste: 889 ord Lengste: 21.578 ord	Gjennomsnitt: 11.731 ord Korteste: 1620 ord Lengste: 20.589 ord
Lengde vurdering (antall ord)	Gjennomsnitt: 1.387 ord Korteste: 360 ord Lengste: 2.524 ord	Gjennomsnitt: 3.736 ord Korteste: 1321 ord Lengste: 10.500 ord
Sammensetning komite – nasjonalitet	22 norske (88%) 3 svenske (12%)	59 norske (94%) 2 svenske (3%) 2 annen nasjonalitet (3%)
Sammensetning komite - stillingskategori	11 professorer (44%) 12 førsteamanuenser (48%) 1 dosent (4%) 1 førstelektor (4%)	23 professorer (37%) 11 førsteamanuenser (17%) 11 dosenter (17%) 18 førstelektorer (29%)

Som tabell 3 viser, er det ikke noe større forskjell mellom lengden på søknader til opprykk eller til stilling, men det er store forskjeller mellom søknadene internt i disse to gruppene. Søknader til opprykk har en gjennomsnittslengde på 11.731 ord, der den lengste søknaden omfatter 20.589 ord, og de korteste søknadene rundt 6.000 ord. Én søknad skiller seg ut og påvirker gjennomsnittet i ganske høy grad, denne søknaden inneholder kun 1.620 ord. Søknaden er en punktvis oppstilling av kvalifiseringsarbeidet, og alt av dokumentasjon ligger i vedleggene. Dette viser at det er en stor variasjon i hvordan den overbyggende teksten i en opprykkssøknad kan være utformet, dvs. hvordan søkeren fremstiller sin «læringshistorie» og pedagogisk forsknings- og utviklingsarbeid.

Når det gjelder stillingssøknader, er gjennomsnittslengden på 8.678 ord, men også her er det et veldig stort spenn mellom 21.587 ord for den lengste søknaden og 889 ord for den korteste søknaden. En sammenligning av stillingssøknadene viser at de korte søknadene er knyttet til bruken av rekrutteringsnettsider som jobbnorge.no, der søkerne kun har lastet opp et søknadsbrev og resten ligger i vedlegg. De lengre søknadene er søknader som i større grad bærer preg av å være et profileringsdokument som søker å dokumentere kandidatens hele arbeidserfaring og kompetanseutvikling.

Om vi sammenligner komitevurderingene, kan vi se at komitevurderinger til stilling er vesentlig kortere enn komitevurderinger til opprykk, selv om det også her er et stort spenn. Komitevurderinger av stillingssøknader er i snitt på 1.387 ord, med den lengste vurderingen på 2524 ord og den korteste på bare 360 ord. Dette tilsvarer omlag ei side. For opprykkssøknader er komitevurderingen i snitt på 3.736 ord, med den korteste vurderingen på 1.321 ord, og den lengste på 10.500 ord. Denne komitevurderingen tilsvarer nesten lengden på en gjennomsnittlig opprykkssøknad i seg selv.

Deretter undersøkte vi komitesammensetningene. Med unntak av to komiteer (én for stillingssøknad og én for opprykkssøknad), der komite medlemmenes navn er fjernet av respondentene, er alle komiteer satt sammen etter kravene i §2-4 i forskriften. Når det gjelder nasjonaliteten til komite medlemmene, er det 22 norske (88%) og 3 svenske (12%) fagfeller for 8 stillingssøknader og 59 norske (94%), 2 svenske (3%) og 2 med annen nasjonalitet (3%) fagfeller for 21 opprykkssøknader. Det er altså liten forskjell om komiteene er satt på forhånd for en utlyst stilling, eller om det opprettes en komite etter innleveringen av en opprykkssøknad.

Det som derimot er en stor forskjell er komite medlemmenes stillingsbakgrunn. For stillingssøknader er sammensetningen slik at professorer (11; 44%) og førsteamanuenser (12; 48%) utgjør nesten alle

komiteemedlemmer. Det er kun 1 dosent (4%) og 1 førstelektor (4%) som er med i vurderingen av stillingssøknader innenfor sin egen karrierevei. For opprykkssøknader, der komiteene settes sammen etter innsendt opprykkssøknad, er fordelingen litt mer jevn. I toppstillinger er det mest professorer (23; 37%) og færre dosenter (11; 17%), men dette kan ha sammenheng med at det er langt færre dosenter i Norge enn professorer. Det er omvendt for førstestillinger, der komiteene består av til sammen 18 førstelektorer (29%), men kun 11 førsteamanuenser (17%).

Som neste steg så vi på hvilke dokumenter søkerne og komiteene legger til grunnlag for arbeidet sitt. Tabellen nedenfor viser hvilke dokumenter søkerne og komiteene viser til, fordelt på stillingssøknader og opprykkssøknader (tabell 4):

Tabell 4: Oversikt over referanser til retningslinjer og lovverk

	Søknad til stilling (N=9)		Søknad om opprykk (N=22)	
	Søker	Komite	Søker	Komite
Forskrift om ansettelse og opprykk	5 (56%)	8 (89%)	19 (86%)	20 (91%)
Institusjonsspesifikke tilleggskrav	--	4 (44%)	3 (14%)	12 (55%)
Veiledende retningslinjer for søknad og vurdering av søknad (UHR)	2 (22%)	--	7 (32%)	15 (68%)
Veiledning for deg som vil søke opprykk til førstelektor (UHR)	--	--	3 (14%)	2 (9%)
Utlysningstekst	1 (11%)	8 (89%)	<i>Ikke aktuelt</i>	<i>Ikke aktuelt</i>

Når det gjelder opprykkssøknader, kan vi slå fast at *Forskrift om ansettelse og opprykk* definitivt er det viktigste grunnlaget for både søkere og komiteer. Siden kravene til førstelektorkompetanse og opprykksprosessen er definert gjennom forskriften, er det overraskende at 3 av søkerne og 2 av komiteene ikke nevner forskriften med et eneste ord. Videre ser vi at de *Veiledende retningslinjer for søknad og vurdering av søknad* er mye mer i bruk enn veiledningen som er rettet mot søkeren. *Veiledende retningslinjer* gir en mye mer omfattende tolkning av forskriftens krav, mens *Veiledningen for deg som vil søke* kan kanskje heller forstås som en innføring i førstelektorkvalifiseringen. Dette viser at både søkerne og komiteene har et behov for en utdypende forklaring av kriteriene i forskriften. Noe som også er problematisk er at kun 14% av søkerne, men 55% av komiteene viser til institusjonsspesifikke krav for opprykk til førstelektor.

For stillingssøknader er det veldig interessant at kun 1 søker refererer til utlysningsteksten, mens 8 av 9 (89%) komiteer baserer seg på denne. På samme måte refererer 89% av komiteene til *Forskrift om ansettelse og opprykk*, mens kun litt over halvparten av søkerne forholder seg til denne. Kun 2 av søkerne viser til *Veiledende retningslinjer for søknad og vurdering av søknad*, mens ingen av komiteene viser til noen av UHRs veiledninger. Blant komiteene er det derimot litt under halvparten som viser til institusjonsspesifikke krav, som for det meste er referanser til institusjonens personalreglement.

Til slutt så vi på strukturen i søknader og komitevurderinger. Strukturen kan gi oss en pekepinn på i hvilken grad søkerne har hatt et bevisst forhold til opprykkskriteriene utover å referere til forskriften i søknadens innledning. Den kan også vise i hvilken grad en komite følger søkerens tankegang i rekkefølgen av hvordan arbeidet fremlegges, eller om komiteen holder seg til kriteriene uavhengig av søkerens strukturering (tabell 5).

Tabell 5: Struktur i søknader og vurderinger

	Søknad til stilling (N=9)		Søknad om opprykk (N=22)	
	Søker	Komite	Søker	Komite
Krav i forskrift som utgangspunkt	2 (22%)	5 (56%)	12 (56%)	4 (18%)
Lager egen struktur	7 (78%)	4 (44%)	10 (44%)	13 (59%)
Følger søkerens struktur	---	0 (0%)	---	5 (23%)

Siden kun halvparten av søkerne til stilling i det hele tatt refererer til *Forskrift om ansettelse og opprykk*, er det ikke overraskende at kun 2 søkere (22%) har bygd opp søknaden rundt de tre opprykkskriteriene. De øvrige 7 har laget en egen struktur, som vi antar følger utlysningstekstens krav til kompetanse. For stillingskomiteene ser vi at selv om 89% av komiteene refererer til forskriften, så er det kun 5 (56%) som bruker kriteriene for å bygge opp komitevurderingen. De resterende 4 vurderingene (44%) har en egen struktur, og følger heller ikke strukturen til søkeren.

For opprykkssøknader, der hele 86% av søkerne refererer til forskriften og 46% også til veiledningene fra UHR, er det kun halvparten (12; 56%) som bruker kriteriene som struktur. De resterende 10 søkere (44%) har laget sin egen struktur, basert på kronologisk rekkefølge eller på betydningen av de ulike arbeidene, og med egne kategoriseringer. Igjen har halvparten av komiteene laget sin egen struktur (13; 59%), mens den andre halvparten følger enten kriteriene (4; 18%) eller søkerens struktur (5; 23%).

3.2 Profileringsdokument, læringshistorie og pedagogisk ståsted

I undersøkelsen vår ville vi se om søkerne benyttet seg av et profileringsdokument og om de la frem sin læringshistorie og pedagogisk ståsted som grunnlag for sitt utviklingsarbeid. Tabell 6 oppsummerer funnene våre.

Tabell 6: Profileringsdokument, læringshistorie og pedagogisk ståsted

	Søknad til stilling (N=9)		Søknad om opprykk (N=22)	
	Søker	Komite	Søker	Komite
Profileringsdokument				
Viser til det	2 (22%)	4 (44%)	12 (55%)	11 (50%)
Har formelt som tittel	--	--	6 (27%)	--
Viser ikke til det	7 (78%)	5 (56%)	4 (18%)	11 (50%)
Læringshistorie og ped. ståsted				
Viser til det	7 (78%)	4 (44%)	22 (100%)	13 (59%)
Viser ikke til det	2 (22%)	5 (56%)	--	9 (41%)

Når vi ser på profileringsdokumentet som en overbyggende tekst, ser vi at litt over halvparten (12; 55%) av søkerne til opprykk omtaler denne teksten eksplisitt, mens 6 søkere (27%) har det i det minste som tittel på refleksjonsdokumentet sitt. 4 søkere (18%) nevner ikke et slikt dokument i det hele tatt og legger heller ikke frem en slik tekst til bedømmelse.

For stillingssøknader, som svarer til en utlysningstekst og dermed har en annen karakter, kan vi se at kun 2 søkere (22%) omtaler et slikt profileringsdokument, mens de fleste søknadene viser til en refleksjon og læringshistorie.

For komitevurderingene er det ikke noe større forskjell mellom stillingssøknader og opprykkssøknader. Omtrent halvparten (11; 50% for opprykkskomiteer og 4; 44% for stillingskomiteer) omtaler profileringsdokumentet i sin vurdering, mens den andre halvparten ikke nevner det i det hele tatt. Vi kan konstatere at langt færre komiteer enn søkere har et bevisst forhold til profileringsdokumentet, når det gjelder opprykkssøknader. Dette er et nedslående funn, siden mange opprykkssøkere legger en stor innsats i å skrive dette dokumentet og å sette hele kvalifiseringsarbeidet sitt i en større teoretisk og pedagogisk kontekst.

For stillingssøknader antar vi at det nevnes eksplisitt av komiteene kun når det er et kriterium i utlysningsteksten, og det er heller ingen av søkerne som omtaler en slik tekst eksplisitt.

For læringshistorien og pedagogisk ståsted, viser analysen vår at samtlige søkere til opprykk, og 78% (7) av søkerne til stillinger omtaler dette i sin søknad. Dette viser at søkerne er bevisst på å dokumentere sin kompetanseutvikling og på å begrunne sitt arbeid i lys av pedagogisk teori. Det som er skuffende å se er at også her er det cirka halvparten av komiteene (9; 41% for opprykkskomiteer og 5; 56% av stillingskomiteer) som ikke tar stilling til søkerens læringshistorie eller pedagogisk ståsted. Spesielt for førstelektorstillingen, der søkeren skal vise sin pedagogiske kompetanseutvikling og tyngde, er disse to punktene sentrale i søknadene.

3.3 Tolkning av vurderingsgrunnlaget

Siden det er mye vanskeligere å vurdere et førstelektorkvalifiseringsarbeid sammenlignet med en PhD-avhandling, der det kan stilles krav til «akademisering» og vitenskapelige publikasjoner, ønsket vi å undersøke om søkerne og komiteene gir en forståelse av deres tolkning av kriteriene. Vi ønsket også å se på hva de kommenterer eller problematiserer i sin tolkning (tabell 7).

Tabell 7: Tolkning av vurderingsgrunnlaget

	Søknad til stilling (N=9)	Søknad om opprykk (N=22)
Søkernes tolkning / kommentarer	Søker: 2 (22%) Arbeidsmengde og nivå som PhD	Søker: 4 (18%) Vitenskapelighet Ikke akademisering Arbeidsmengde og nivå som PhD
Komiteers tolkning / kommentar	Komite: 2 (22%) Utøverkunnskap Vitenskapelighet Ikke akademisering Arbeidsmengde og nivå som PhD	Komite: 8 (36%) Uklarhet i forskrift Uklar balanse i kriterier Arbeidsmengde og nivå som PhD

Som vi hadde vist i avsnitt 4.1, refererer 19 av de 22 opprykkssøkerne (86%) til forskriften, men kun 7 (32%) henviser til de veiledende retningslinjene. Dette ser vi også igjen når det gjelder tolkningen. Kun 4 av disse 7 søkerne tolker forskriften og spesifiserer hvordan de mener å oppfylle kriteriene. Det som kommenteres er at arbeidet som legges frem til vurdering er et vitenskapelig arbeid, men det er kun én søker som legger vekt på at et førstelektoropptrykk ikke innebærer en lik akademisering som en doktorgrad. 3 av de 4 søkerne fremhever også at arbeidet deres tilsvarer «arbeidsmengde og nivå» til en doktorgrad. Men av til sammen 22 opprykkssøknader er det altså kun 4 (18%) søkere som gir en tolkning.

Vi fant lignende resultater når vi analyserte vurderingene til opprykkskomiteene. Kun 8 komiteer (36%) problematiserer på en eller annen måte hvordan de forstår forskriften, og refererer spesielt til *veiledende retningslinjer*. Her er det spesielt uklarheten i forskriften som nevnes og som gjør vurderingsarbeidet utfordrende for komiteen. Én komite viser til at dokumentene er upresise og noe selvmotsigende, og flere uttrykker en usikkerhet rundt balansen mellom de ulike kriteriene. Alle 8 komiteene som gir en tolkning går også inn på sammenligningen med en doktorgrad og hva de legger i «arbeidsmengde og nivå».

For stillingssøknader ser vi at kun 2 av de 9 søkerne (22%) gir en tolkning av forskriften eller veiledende retningslinjer. Begge tolkningene går ut på at søker mener å oppfylle krav til arbeidsmengde og nivå av en doktorgradsavhandling. For komiteene er det også bare 2 som kommenterer tolkningen sin. Den ene komiteen trekker frem begrepet «utøverkunnskap» og refererer dermed tydelig til de *veiledende retningslinjer*. Den andre komiteen problematiserer kravet om arbeidsmengde og nivå til en doktorgrad, og skriver også eksplisitt at komiteen ikke tar stilling til aspekter som ikke kommer frem gjennom den skriftlige søknaden. Begge komiteene refererer til vitenskapelighet og anerkjenner at en førstelektorkompetanse er noe annerledes enn en førsteamanuensiskompetanse.

3.4 Dokumentert omfattende forsknings- og utviklingsarbeid (§1-5 (1))

I forrige avsnitt analyserte vi hvorvidt komiteene gir en eksplisitt tolkning eller problematisering av kriteriene. I dette avsnittet undersøkte vi hva søkerne og komiteene vektlegger under begrepet «forsknings- og utviklingsarbeid», og hvorvidt vi kan se at det er en forskjell til et doktorgradsarbeid.

Det kan være vanskelig å vurdere om en søker poengterer forsknings- eller utviklingsarbeidet i søknaden i den grad som er nødvendig. I de fleste søknadene er arbeidet presentert i en løpende tekst og med tilhørende evaluering og videreutvikling av søkerens praksis, samt hvordan søkeren formidlet om dette arbeidet. Her tok vi utgangspunkt i søkerens beskrivelser – er det i hovedsak arbeidet underveis og hvordan søkeren har utviklet dette, eller er det publikasjoner i form av artikler, konferansebidrag, etc. som søkeren legger vekt på å beskrive? Også vedleggene, som vi vil komme tilbake til i avsnitt 4.7, kan hjelpe i denne analysen. Allikevel er det viktig å ha i minne at ingen av søkerne er kun på den ene eller andre siden, siden forsknings- og utviklingsarbeid knyttet til pedagogisk virksomhet henger naturlig sammen i en førstelektorsøknad, som noen søkere også peker på. Tabell 8 gir en oversikt over funnene i dette avsnittet.

Tabell 8: Vektlegging forskning- og/eller utviklingsarbeid

	Søknad til stilling (N=9)		Søknad om opprykk (N=22)	
	Søker	Komite	Søker	Komite
Hovedvekt på forskningsarbeid	2 (22%)	2 (22%)	0 (0%)	11 (50%)
Både forsknings- og utviklingsarbeid	5 (56%)	5 (56%)	15 (68%)	5 (23%)
Hovedvekt på utviklingsarbeid	2 (22%)	2 (22%)	7 (32%)	6 (27%)
Kommentarer forfatterskap				
Forfatterrekkefølge	--	5 (56%)	5 (23%)	10 (45%)
Medforfatterskap	2 (22%)	--	4 (18%)	8 (36%)
Vitenskapelighet	--	--	--	4 (18%)
Originalitet	--	--	--	1 (5%)

For opprykkssøknader er det 7 søkere (32%) som tydelig legger vekt på utviklingsarbeidet, og bare nevner forskningsarbeid i den grad det hører til. 15 søkere (68%) beskriver forsknings- og utviklingsarbeid i like stor grad. 5 søkere (23%) kommenterer om de har vært førsteforfatter, andreforfatter eller medforfattere til publikasjoner, og refererer dermed tydelig til normer for vurdering av forskningspublisering. 4 søkere (18%) nevner at de har skrevet publikasjoner i samarbeid med andre.

For komitevurderingene kan vi se det motsatte. 11 komiteer (50%) legger vekt på å kommentere forskningsarbeidet, mens 6 komiteer (27%) vektlegger utviklingsarbeid. Selv om vi tar i betraktning at 5 komiteer (23%) fokuserer på en blanding av både utviklings- og forskningsarbeid, er det fortsatt halvparten som baserer sin vurdering av førstelektorkompetansen i stor grad på forskningsarbeid.

Når det er sagt, så betyr ikke det at en førstelektor ikke skal kunne vise til forskningsarbeid, siden all undervisning skal være forskningsbasert. Men det vi kan se er at komiteene her vektlegger *vitenskapelighet* – i positiv og negativ forstand. 3 komiteer berømmer søkeren for høy evne og kapasitet for forskning av høy kvalitet, mens 1 komitee anerkjenner søkerens vitenskapelige innsats, men har bemerkninger til medforfatterskapet. 1 komitee avviser at søkerens forskning er tilstrekkelig vitenskapelig og originalt. Det er usikkert om komiteen her egentlig refererer til «tyngde og betydning innenfor sitt fag-, yrkes eller profesjonsområde» som omtalt i *Veiledende retningslinjer* (s. 3), men der er det også spesifisert at dette vil «innebære god kobling mot praksisfelt, faglige nettverk og tilrettelegging for erfaringsdeling».

10 komiteer (45%) kommenterer i tillegg forfatterskap i forhold til førsteforfatter, andreforfatter etc, mens 8 komiteer (36%) omtaler søkerens samskriving med kollegaer. Det er altså dobbelt så mange kommentarer om forfatterskap hos opprykkskomiteene som hos søkerne.

For søkerne til stillinger er det slik at ca halvparten (5; 56%) vektlegger forsknings- og utviklingsarbeid likt, mens 2 søkere (22%) legger vekt på vitenskapelig produksjon og 2 av søkerne (22%) fremhever utviklingsarbeid eksplisitt. Kun 2 søkere (22%) nevner forfatterskap i forbindelse med samskriving med kollegaer. For opprykkskomiteene kan vi se akkurat den samme fordelingen når det gjelder forsknings- eller utviklingsarbeid, og det er dermed ingen forskjell til søkerne. Det viser allikevel at det er en mer jevn vektlegging av utviklingsarbeid i stillingsvurderinger enn det er for opprykksvurderinger, selv om komitesammensetningen hadde vist at det er flere i førstelektordosent-stigen som sitter i opprykkskomiteer og dermed burde ha en bedre forståelse av utviklingsarbeid. Når det gjelder forfatterskap, er det ved stillingssøknader ikke samskriving som komiteene trekker frem, men at søker har vært førsteforfatter, andreforfatter etc. (5 komiteer, 56%). Også her kommer normene til vitenskapelig vurdering til syne igjen.

3.5 Spesielle kvalifikasjoner innenfor undervisning eller annen pedagogisk virksomhet (§1-5 (3))

I analysen vår ville vi nå undersøke hva søkerne og komiteene forstår under «spesielle kvalifikasjoner» og hvordan de vektlegger dette i søknad eller vurdering.

Tabell 9: Spesielle kvalifikasjoner

	Søknad til stilling (N=9)		Søknad om opprykk (N=22)	
	Søker	Komite	Søker	Komite
Nevnes eksplisitt	3 (33%)		12 (55%)	6 (27%)
Annen ordbruk i teksten		9 (100%)	7 (32%)	9 (41%)
Nevnes ikke i det hele tatt	6 (66%)		3 (14%)	1 (5%)

Kun 3 av stillingssøkerne (33%) og 12 opprykkssøkere (55%) skriver eksplisitt om sine spesielle kvalifikasjoner, mens 7 (32%) søkere om opprykk skriver om sine kvalifikasjoner uten å referere eksplisitt til begrepsbruken i forskriften. Bare 3 av opprykkssøkerne (14%), men hele 6 (66%) av stillingssøkerne går ikke inn på dette kriteriet i det hele tatt (tabell 9).

For komiteene ser vi at samtlige komiteer med unntak av 1 opprykkskomite går inn på spesielle kvalifikasjoner både implisitt og eksplisitt i sine vurderinger. Komiteene er altså mer bevisst på at dette kriteriet skal «tillegges stor vekt» enn søkerne.

Når det gjelder tolkningen av dette kriteriet, altså hva som kan telle som en spesiell kvalifikasjon, ser vi at selv om det er et stort spenn i innhold, så er det ikke noe forskjell mellom komiteer eller søkerne, og heller ikke mellom opprykkssøknader eller stillingssøknader. Følgende tabell viser hva som anføres som spesielle kvalifikasjoner (tabell 10):

Tabell 10: Oversikt over spesielle kvalifikasjoner som oppført i søknader og vurderinger

Type	Eksempel
Pedagogiske kvalifikasjoner	Pedagogisk veiledning / rådgiving / undervisning Læreplanarbeid Pedagogisk utviklingsarbeid Utvikling av emner/studieplaner/utdanningsprogram Gjesteforeleser
Kompetanse	EVU-emner / kurs Bred erfaring fra fag- eller yrkesfelt / praksiserfaring Ledelse / utdanningsledelse Prosjektarbeid / prosjektledelse Organisasjon / administrasjon / koordinator Tverrfaglighet Teknologi / innovasjon Samarbeid Mottaker av pris/utmerkelse

Vitenskapelige kvalifikasjoner	Forskerkompetanse Vitenskapelige publikasjoner Reviewer / fagfelle
Bidrag utenfor egen virksomhet	Verv, utvalg og komitearbeid Arrangør av kurs / konferanser / seminarer Internasjonalt arbeid Fagkonsulent / sakkyndig

Noen av komiteene fremhever i tillegg også følgende:

- Brobygger mellom teori og praksis
- Deling og spredning av kunnskap
- Arbeid «fullt på høyde med doktorgrad»
- Selvstendighet som eneforfatter

3.6 Praktisk-pedagogisk kompetanse på grunnlag av utdanning eller undervisning og veiledning (§1-5 (4))

I vårt datamateriale fant vi at 5 av stillingskomiteene (56%) anerkjenner praktisk-pedagogisk kompetanse bare på grunnlag av søkerens realkompetanse, det vil si at søkeren ikke kan vise til formelle kurs eller utdanning, men praktisk erfaring over tid. Det samme gjelder 7 av opprykksskomiteene (32%). Kun 2 av komiteene til stillingssøknader underkjenner praktisk-pedagogisk kompetanse, men den ene komiteen skriver at søkeren kan være kvalifisert for førstelektorstilling om han/hun tar kurs i UH-pedagogikk. Alle andre søkere vurderes å oppfylle dette kriteriet.

Cirka halvparten av søkere til stilling (5; 56%) og 9 av søkere til opprykk (41%) søkte etter forskriftsendringen i 2019. I de 5 stillingssøknadene er det ingen av søkerne eller komiteene som viser til begrepet «basiskompetanse». Komiteene viser istedenfor til praktisk-pedagogisk utdanning, bred kompetanse eller høyskolepedagogikk. I de 9 opprykkssøknadene etter 2019 er det kun 2 som eksplisitt refererer til begrepet «basiskompetanse», mens 6 komiteer nevner dette begrepet i sin vurdering.

Mange søkere til førstelektorstillinger eller opprykk hadde tatt kurs i uh-pedagogikk i en eller annen form allerede før 2019 og vil dermed sannsynligvis ikke ha søkt om deltakelse på kurs i UH-pedagogisk basiskompetanse i ettertid. Det er litt uklart å se om komiteer eller søkere etter 2019, som bruker begrep som «uh-ped» kompetanse eller «pedagogisk kompetanse», refererer til krav om 200t basiskurs eller om de mener alt av formelle kurs innenfor universitets- og høyskolepedagogikk.

I våre analyser av søknader og komiteevurderinger før 2019 har vi dermed kun skilt mellom «på grunnlag av formell utdanning» (formalkompetanse) og «på grunnlag av undervisning og veiledning», som vi også forstår som søkerens pedagogiske «realkompetanse». Følgende føres opp av søkerne innenfor disse to kategoriene (Tabell 11):

Tabell 11: Oversikt over grunnlag for praktisk-pedagogisk kompetanse som anført i søknader

På grunnlag av formell utdanning	På grunnlag av undervisning og veiledning (reakompetanse)
Lærerutdanning Praktisk-pedagogisk utdanning (PPU) UH-ped kurs Førstelektorprogram Pedagogiske emner (utdanning eller EVU) Annen utdanning / EVU (f.eks. psykologi) Kurs / seminarer / MOOC (innenfor pedagogiske felt, f.eks. veiledning, flipped classroom) Forskerutdanning / PhD-emner	Veiledning og undervisning Utvikling av undervisningsmateriell Deltakelse i utviklingsprosjekter Sensorarbeid Gjesteforelesninger Lang praksiserfaring / erfaring fra yrkeslivet Ledelse Organisasjonsarbeid Internasjonalisering Verv og styrearbeid IKT-kunnskap Metodekunnskap

For komiteene er tabellen noe kortere og holder seg spesifikt til pedagogisk virksomhet, spesielt når det gjelder realkompetanse (Tabell 12):

Tabell 12: Oversikt over grunnlag for praktisk-pedagogisk kompetanse som godkjent i komiteevurderinger

På grunnlag av formell utdanning	På grunnlag av undervisning og veiledning (reakompetanse)
Praktisk-pedagogisk kompetanse (PPU) UH-ped kurs Pedagogiske emner (utdanning eller EVU) Andre kurs innenfor pedagogikk Førstelektorprogram Forskerutdanning / PhD-emner	Utvikling av kurstilbud Erfaring innen undervisning og veiledning (praktisk erfaring over lang tid)

3.7 Vedlegg

Som neste punkt sammenlignet vi hva slags dokumentasjon søkerne legger ved søknadene sine og hvordan de integrerer denne dokumentasjonen i sin søknad. Videre så vi på hvilke av vedleggene komiteene velger å vurdere, og hvordan de vektlegger betydningen av de enkelte vedleggene. Her har vi valgt å ta med vedlegg som kan kalles for «publikasjoner» i vid forstand, siden det er som oftest kun slike vedlegg som komiteene omtaler. Vi har ikke tatt med attester, kollegauttalelser eller andre slike bekreftelser som ikke er søkerens «eget arbeid» (tabell 13).

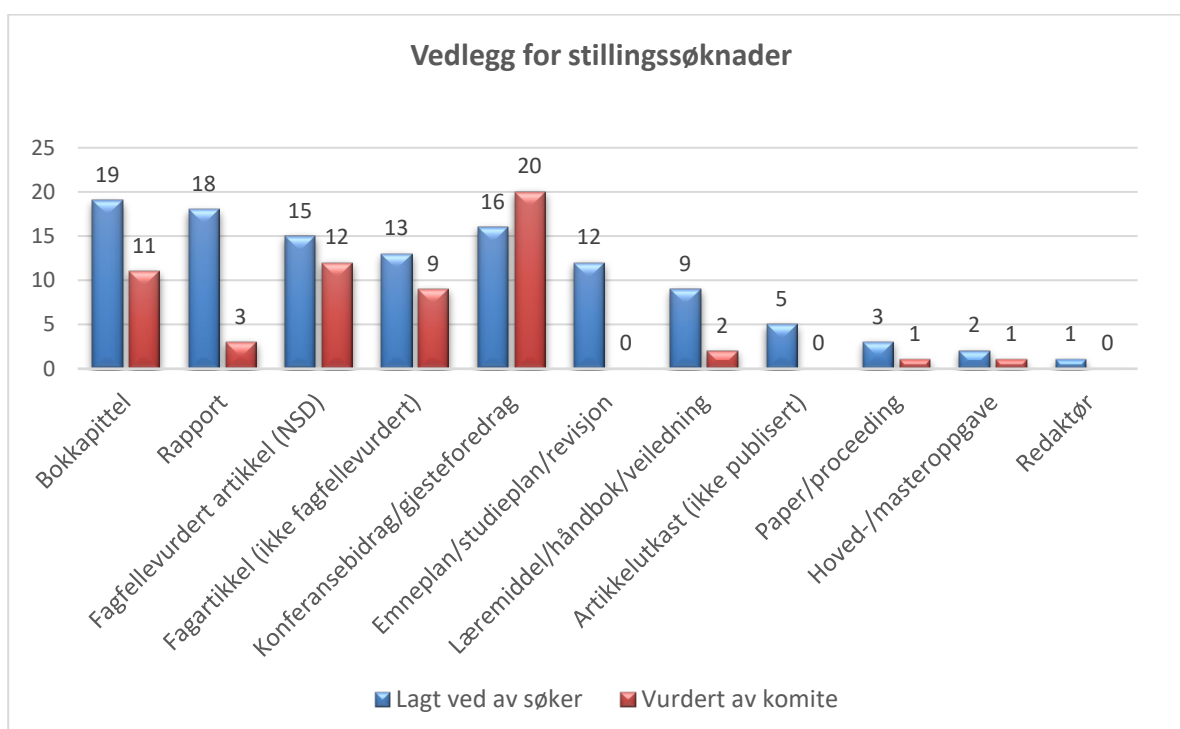
Tabell 13: Vurdering av vedlegg

	Søknad til stilling (N=9)	Søknad om opprykk (N=22)
Antall lagt ved av søker	Gjennomsnitt: 14,3 Minimum: 5 Maksimum: 45	Gjennomsnitt: 16,2 Minimum: 4 Maksimum: 50
Antall kommentert av komite	Gjennomsnitt: 7,2 Minimum: 0 Maksimum: 23	Gjennomsnitt: 11,5 Minimum: 0 Maksimum: 38

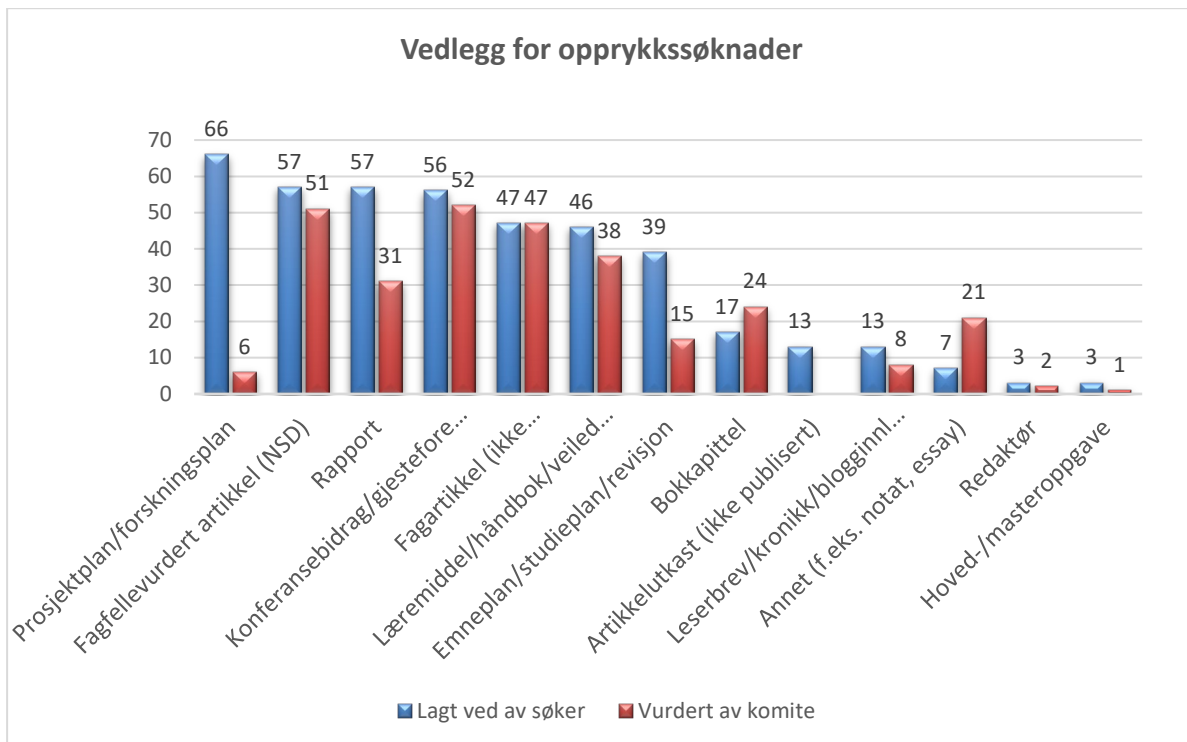
Ikke overraskende legger søkerne ved flere vedlegg enn komiteene tar med i sin vurdering. I snitt legger søkere til stillinger ved 14,3 vedlegg, der spennet går fra et minimum på 5 vedlegg til et maksimum på 45 vedlegg. For søkere til opprykk er gjennomsnittet 16,2 vedlegg, med et minimum på 4 vedlegg og et maksimum på 50. Antall vedlegg trenger allikevel ikke nødvendigvis ha så mye betydning, siden noen søkere velger å lenke til ulike nettbaserte ressurser. Så har én av stillingssøkerne for eksempel lenket til godt over 50 publiserte nettbaserte ressurser.

For komiteene er det heller ikke noe stor forskjell mellom komiteer til stilling og komiteer til opprykk. Stillingskomiteene kommenterer i snitt 7,2 vedlegg, der 1 av komiteene velger å ikke gå inn på noe vedlegg i det hele tatt, mens det største antall vurderte vedlegg er 23. For opprykkssøknader er det 11,5 vurderte vedlegg i snitt. Også her er det 1 komite som ikke kommenterer noen av vedleggene, mens høyest antall kommenterte vedlegg er 38.

Oppsummert kan vi altså si at søkerne generelt legger ved flere vedlegg enn komiteene velger å ta stilling til i sin bedømmelse. Her ble det interessant for oss å undersøke hvilke type vedlegg komiteene velger å se bort fra (figur 1, figur 2:



Figur 1: Vedlegg for stillingssøknader



Figur 2: Vedlegg for opprykkssøknader

Som vi kan se fra figurene, er det en ganske jevn spredning over ulike typer vedlegg for både stillingssøknader og opprykkssøknader. Hovedgruppen av vedlegg består av fagfellevurderte artikler, rapporter, konferansebidrag, ikke fagfellevurderte artikler og bokkapitler. At prosjektplaner/forskningsplaner ligger øverst er fordi én søker til opprykk hadde lagt ved 33 prosjektplaner eller forskningsplaner i søknaden, noe som utgjør like mange slike planer som resten av alle våre opprykkssøkere hadde. Så er det en gruppe med vedlegg som brukes i liten grad, slik som utkast på artikler, leserbrev/blogginnlegg, redaktørarbeid, hoved-/masteroppgaver og annet skriftlig arbeid slik som notater, essays eller eksamensoppgaver fra PhD-emner. Der det er flere vurderte enn vedlagte bidrag (bokkapittel, annet), skyldes det at vi ikke hadde tilgang til alle vedlegg som komiteene hadde fått, eller at komiteen klassifiserer et vedlegg som noe annet enn søkeren.

Det som er interessant for oss er at vi kan se at søkerne generelt fordeler vedleggene likt mellom det vi vil kalle tradisjonelle fagfellepublikasjoner, slik som fagfellevurderte artikler, bokkapitler eller konferansebidrag, og ikke-fagfellevurderte publikasjoner slik som rapporter, artikler i fagblader, emne- og studieplaner og læremidler. Komiteene derimot velger å se i hovedsak på førstnevnte gruppe, der antall innsendte og antall vurderte vedlegg nesten stemmer overens. Den største diskrepansen mellom søkerne og komiteene ser vi i rapporter, læremidler, emne- og studieplaner og prosjekt-/ forskningsplaner, altså vedlegg som ikke er «vitenskapelige» i tradisjonell forstand.

3.8 Godkjenning eller avslag av førstelektorkompetanse

Det siste vi så på i undersøkelsen var hvordan både søker og komite avslutter søknaden eller vurderingen. Her var vi interessert i å finne ut om de refererer tilbake til kriteriene, og spesielt om komiteene knytter et eventuelt avslag eller en godkjenning til spesifikke kriterier. Videre ville vi vite

om komiteene gir en fremovermelding til søkerne, dersom de mener at søker ikke oppfyller alle krav til førstelektorkompetanse (tabell 14).

Tabell 14: Oppsummering - referanser til kriterier og fremovermelding

	Søknad til stilling (N=9)		Søknad om opprykk (N=22)	
	Søker	Komite	Søker	Komite
Godkjent søknad				
Godkjent	8 (89%)	--	18 (82%)	--
Ikke godkjent 1.gang	1 (11%)	--	3 (14%)	--
Ikke godkjent 2.gang	--	--	1 (5%)	--
Refererer til kriterier/forskrift				
Utdyper eksplisitt	--	--	1 (4%)	2 (9%)
Kun henvisning	--	3 (33%)	12 (55%)	13 (59%)
Ingen referanse	9 (100%)	6 (67%)	9 (41%)	7 (32%)
Fremovermelding				
Ja	--	--	--	5 (23%), derav 4 avslag
Nei	--	9 (100%)	--	17 (77%)

Av stillingssøkerne er det ingen som avslutter søknaden sin med å referere tilbake til kriteriene som nevnt i *Forskrift om ansettelse og opprykk*. Dette er ikke veldig overraskende, siden vi i avsnitt 4.1 så at kun 5 av søkerne i det hele tatt refererer til forskriften, og i avsnitt 4.3 at kun 2 av søkerne gir en tolkning i form av at de oppfyller krav til omfang og kvalitet til et doktorgradsarbeid. Men heller ikke komiteene refererer til forskriften i noe særlig grad i oppsummeringen. 6 av komiteene (67%) nevner ikke kriteriene i det hele tatt, mens de resterende tre komiteene bare viser overordnet tilbake til forskriften, uten å vise til detaljer. Ingen av komiteene gir en fremovermelding til søkerne, uavhengig av om søkeren får avslag eller tilslag på stillingen.

For opprykksøknader ser det lignende ut. 9 av søkerne (41%) refererer ikke til kriteriene i det hele tatt når de avslutter søknaden, og 12 søkere (55%) refererer kun overordnet til forskriften. For komiteene er det slik at 7 (32%) ikke refererer til kriteriene i det hele tatt, 13 refererer til forskriften i seg selv (59%), mens 2 komiteer (9%) går inn på det enkelte kriteriet i den samlede konklusjonen. 5 komiteer gir en fremovermelding til søkeren, som er knyttet til det konkrete kriteriet og søkerens fremlagte arbeid. 4 av disse komiteevurderingene (80%) er avslag på opprykksøknaden og 1 er en godkjent søknad (20%).

4. Drøfting

4.1 Formalia

I avsnitt 4.1 viste vi at både søknader og vurderinger varierte stort i lengde og antall ord – fra en punktvis opprømsing til de med overbyggende tekster. Selv om ikke antall ord alene er det avgjørende kan en likevel stille spørsmål om hva denne differansen skyldes og hvor presise eller upresise de veiledende dokumentene bør være? En kan stille spørsmål om det ikke bør være en slags rådgivende norm som sier noe om form og et minimum/maksimumskriterium?

Forskjellene sjangrene imellom er her vesentlig. Søknader til stillinger legger større beslag på vurderingskomiteens arbeidsinnsats, og hver enkelt søker risikerer å få en mer summarisk vurdering. Det skyldes at det er mange søkere til ulike stillingskategorier og vurderingskomiteen vil dermed måtte økonomisere med sin omtale. Det er synlig i vårt materiale at noen stillingsutlysninger åpner opp for alt fra høgskole-/universitetslektor, førsteamanuensis/førstelektor/professor og dosent. Dette gjør selve vurderingsarbeidet mer komplekst for komiteene og skaper også en bias i retning av å bekle vurderingskomiteene med toppkompetanse, eller med andre ord professortunge komiteer. Sjangeren stillingssøknad oppfattes kanskje også annerledes av søkere i den forstand at de svarer til utlysningen gjennom et tradisjonelt søknadsbrev og opplastede vedlegg som dokumentasjon.

Opprykksøknader har derimot én søker i fokus, og en komite satt sammen for å bedømme den ene. Her er søkeren bevisst på at komiteen er satt sammen nettopp for denne ene kompetansevurderingen, som kun kan legges frem en eneste gang uten å ha mulighet til ytterligere forklaringer eller utdypinger, slik man kan i en tradisjonell disputas. Profileringsdokumentet innehar i så fall en dobbel rolle, som «kappe» til de fremlagte arbeidene og som erstatning for dialogen i en tradisjonell disputas.

Vår undersøkelse i avsnitt 4.1 sier oss også at forskrifter og veiledninger spiller en mindre rolle i søkerens og komiteenes arbeid enn det vi hadde forventet. Det som kan sies å være uventet er at søkerne gir lite oppmerksomhet til tekstene fra departement og UHR, og enda mindre til de institusjonsspesifikke dokumentene. Når komiteene gir dem større oppmerksomhet, kan det skyldes at dette er vanlige vedlegg til komiteemedlemmer og at de bes om å forholde seg til dem. Når søkere på stillinger i mindre grad forholder seg til forskrift og veiledning, kan det skyldes at stillingsutlysningsteksten får mest oppmerksomhet og at den større sammenhengen for kvalifikasjoner på førstestillingsnivå kommer i bakgrunnen.

Dette viser at for søkerens del, er nesten alle søknadene løsrevet fra både utlysningstekst og institusjonsspesifikke tilleggskrav som presisert i utlysningsteksten. I beste fall refererer halvparten av søkerne til forskriften, men knytter disse ikke opp mot UHRs utdypinger slik opprykksøkerne gjør. For komiteene kan vi fastslå at utlysningsteksten og forskriften danner grunnlaget for vurderingen, men at institusjonsspesifikke tilleggskrav utenom forskriftens §1-5 også er en faktor i vurderingen både i opprykks- og stillingssøknader.

Ut ifra våre erfaringer er mange opprykksøkere ikke kjent med hvilke tilleggskrav institusjonen stiller til førstelektorstillingen. Et søk på institusjonenes nettsteder ga oss ingen treff på informasjon om slike tilleggskrav. Mens kandidaten utarbeider sin opprykksøknad ut ifra kriteriene i §1-5, får komiteene tilsendt et vurderingsgrunnlag fra institusjonene som søkeren ikke har hatt anledning til

å forholde seg til. Dette opplever vi som problematisk, spesielt når dette kravet gjelder vitenskapelige publikasjoner og forskning på fagfeltet.

Vi antar at når komiteer velger å lage sin egen struktur på sitt vurderende dokument, så følger denne en mal som er gitt fra institusjonen og som ikke alltid tar hensyn til opprykkskriteriene i forskriften. Det kan spørres om dette kan gjøre det vanskeligere for en komite å vurdere en søker basert på de tre kriteriene og om det kan lede komiteens oppmerksomhet mot kriterier som går utenfor forskriften. En annen antakelse kan være at komiteemedlemmene bruker et oppsett som er tradert via kolleger, fra tidligere oppdrag ved annen institusjon eller på tilsvarende vilkårlige måter. Bak denne problematikken ligger det formodentlig uløste motsetninger mellom de ulike kunnskapssyn som forskriftstekst og veiledningstekst formidler.

4.2 Profileringsdokument, læringshistorie og pedagogisk ståsted

Profileringsdokumentet, læringshistorie og pedagogisk ståsted er som oversikten i avsnitt 4.2 viser mest benyttet av søkere til opprykk. Vi pekte på at overraskende få komiteer kommenterte søkerens framstillinger av egen virksomhet. Vi tolker dette som et utslag av at komiteene er blitt lite orientert fra oppdragsgiver om UHR sine veiledninger, der profileringsdokumentet er anbefalt og der begrepene læringshistorie og pedagogisk ståsted er omtalt. Det betyr også at noe av kjernen i den sosiale diskursen om førstelektorstillingen i stor grad kjennes perifer, uvedkommende eller irrelevant for bedømmelsen.

På den annen side kan profileringsdokumentene også mistenkes for å være uforløste i formidlingen av søkerens kompetanse. Mangel på presisjon med hensyn til å beskrive egen kompetanse kan noen ganger lede til en stor tekstmengde, der en kritisk leser kan miste oversikt og vil trenge velvilje for å tolke søkerens intensjon. Motsatt kan søker være så kortfattet at den formidler knapt mer enn oppramsing av gjøremål.

I framstillingen av egne erfaringer har søkerne gitt uttrykk for alt fra trivielle til genuine innsikter. Refleksjoner kan være både grunne og dype, og i henhold til for eksempel Mezirows refleksjonsmodell (1990), varierer refleksjonsnivået i profileringsdokumentene mellom enkel referering av hva søker har gjort, via en kritisk og kontrasterende diskusjon til en refleksjon som er kritisk til struktur og system, med ambisjoner om å teoretisere og generalisere. Det øverste nivået har potensiale for å gi klarsynte beskrivelser av premisene for hvordan yrkesutøvelsen gjøres og hvordan systembetingelser og politiske forhold begrenser eller åpner for frigjøring av positivt potensiale. På den annen side er neppe søknader stedet der man uttrykker seg mest systemkritisk.

Det er ikke vanskelig å se at vurderingskomiteene strever med å gi søkertekstene adekvat omtale. Mange utelater å nevne profileringsdokumentet i seg selv, og av de som kommenterer dem, er det få som gir noen kritisk vurdering av innholdet. Det kan bety at komiteene er usikre på hvordan denne sjangeren skal bedømmes. På den annen side kan noen framstillinger framstå litterært sett nokså innforstått, der autoetnografiske trekk av søkerens ferd fra novise til ekspert formidles. Det kan tyde på at sjangeren ikke vekker komiteenes oppmerksomhet i særlig grad, enten fordi den har for lav status eller er for lite konform med det gjengse vitenskapelighetsbegrepet vi ser dominere.

Det kan sies at førstelektorsøknaden er en sjanger med få modelltekster, på samme måte som «kappen» i en PhD-avhandling også lider av få eksplisitte sjangertegn (Haara og Smith, 2011). En kan legge til at det å beskrive sin læringshistorie og pedagogisk ståsted er en sjanger som ikke er oppøvd, og kanskje til og med er kulturelt lite akttet i «den norske væremåten» (Klausen, 1986).

Hans Christian Sørhaug (1986) beskriver den norske væremåten slik «Man kan heller ikke si seg fornøyd med sin egen innsats sånn uten videre [...] fordi man må være svært nøye med å framheve sin beskjednehet» (s.74). Selv innenfor en så konkurransepreget virksomhet som academia kan disse beskrivelsene sies å ha en viss forklaringskraft.

4.3 Tolkning av vurderingsgrunnlaget

I *Veiledende retningslinjer* presiserer UHR at «[r]elateringen til doktorgradsavhandling innebærer ikke en akademisering av stillingen, men angir arbeidsmengde og nivå på arbeid som skal ligge til grunn for tilsetning i slik stilling» (2006, s.3), og tilføyer at

Et tilsvarende krav til førstelektor, og som samtidig ikke skal innebære akademisering, vil måtte forholde seg annerledes til begrep om standarder og dokumentasjon. I større grad må fokus rettes mot dokumentert og reflektert praksis, eller hva man kan betegne som «utøverkunnskap» (ibid.).

Vårt materiale tyder på at søkerne ikke er tilstrekkelig oppmerksom på at minimum tre kriterier (§1-5(1), 1-5 (3) og 1-5 (4)) må dokumenteres (ingen av våre søkere hadde stillingskategorier der de kunne gjøre nytte av omfattende dokumentert kunstnerisk utviklingsarbeid, jf. §1-5 (2)). Heller ikke vurderingskomiteene demonstrerte at disse kriteriene var entydig forstått og tolket. Imidlertid har KD i sin forskrift for alle stillinger anerkjent en realkompetansevurdering for den pedagogiske basiskompetansen, så den usikkerhet som hefter ved denne, gjelder også for den andre karriereveien.

Gir denne undersøkelsen støtte til påstanden om at kriteriene er så uklare som Meld.St 16, Underdalutvalget og Husebekkutvalget hevder? I grove trekk ser vi at påstanden om at kriteriene er uklare holder stand. Variasjonen i søknader og vurderinger er nærmest uforklarlig stor. Der disse dokumentene påstår at det hersker vilkårlighet, variasjon og forvirring med hensyn til kriteriene, kan vi i hvert fall støtte oppfatningen om at de som søker og vurderer førstelektorstillingen i alle fall ikke demonstrerer noen enhetlig forståelse av hva de innebærer. På den annen side er forestillingen om at kriteriene for bedømmelse av en PhD-grad er enklere og tydeligere ikke nødvendigvis dekkende (Rienecker og Jørgensen, 2013).

Vurderingskomiteene refererer som oftest til et begrenset utvalg av mulige tekster for tolkning av stillingens karakter eller egenart. Størst fokus har forskriften, mens UHR sine veiledende tekster er i mindre grad kontekstualisert av vurderingskomiteene. For noen komiteer vil dette bety at tekstene ikke er sendt med fra institusjonens HR-enhet eller at de er oversatt. Vurderingene av opprykksøknader synes å være bredere informert. Det kan skyldes at her er det flere førstelektorer og dosenter involvert som komitemedlemmer.

Når institusjonenes beskrivelser av førstestillingen rammes inn av forskrift, veiledninger, lokale opprykksordninger og til slutt stillingsutlysningstekster utgjør dette en totalitet av beskrivelser som er stor og heterogen. Komiteer til stillingsvurderinger gir tydeligst høyest prioritet til forskriften og utlysningsteksten for stillingen. På ett nivå synes dette å forenkle prosessen for komiteene, og de problematiserer i liten grad sin anvendelse av dem. En forskrift er også utstedt fra et sted nærmere maktens kjerne, mens UHRs rolle forvaltningsmessig er mindre kjent i sektoren. For opprykkskomiteer ser vi at de også favner først og fremst om forskriftsteksten, på lik linje med søkerne, men at de også trekker inn institusjonsspesifikke krav og veiledende retningslinjer fra UHR i større grad enn stillingskomiteer. Vi ser likevel ganske beskjedne spor både hos komiteer og søkere av at veiledninger og presiseringer fra UHR er tatt i bruk utover en formell referering. Som avsnitt

3.3 viste, demonstrerer kun en drøy tredjepart av komiteene at kriteriene er tolket eller oversatt til vurderingskonteksten.

I forhold til §1-5 (1) i forskriften betyr dette at forskriftsteksten som sammenlikner nivå og omfang med en PhD setter et sterkt inntrykk på vurderingen. I ett tilfelle ser vi at søker vurderes som om det var en doktorgrad vedkommende søkte på. Fra de komiteene som vurderer søkerne etter et PhD-format til de komiteene som har trukket inn formuleringer fra UHR sine veiledninger om «erfaringskunnskap», «innsider-perspektiv» og «unødig akademisering» ser vi et betydelig spenn. Det er lett å tolke dette som uttrykk for at kjennskap til den videre konteksten for førstelektorkompetansen stort sett er begrenset, både for søkere og vurderingskomiteer. Vi ser i materialet en tendens til at professortunge komiteer kan være mindre oppmerksomme på forskjellene mellom PhD og førstelektor, men vi ser også eksempler på at førstelektorer og dosenter bedømmer det på samme vis.

4.4 Dokumentert omfattende forsknings- og utviklingsarbeid (§1-5 (1))

Vi ser av både søknader og komitevurderinger at diskursen om den alternative karriereveien, slik den først og fremst er beskrevet i UHR sine retningslinjer og veiledninger i begrenset grad er annammet. Likevel er 28 av de leste søknadene og bedømmelsene klare på at kompetansen er oppnådd. Dette betyr at komiteenes skjønn i hovedsak er ledsaget av forskriftens tekst og at især kriteriene §1-5 (1) og §1-5 (3) er vurdert til tilfredsstillende.

Å sammenlikne førstelektorkompetansen med PhD på omfang og dybde løses på flere måter av komiteene. Der noen læresteder formelt har krevd at minst 1 fagfellevurdert og publisert artikkel skal foreligge, der en PhD normalt vil kreve 3, ligger det implisitt en antakelse om at søker kan forske som en kollega med PhD og ytre seg i den sjangeren, og det uten den formelle utdanningen som ligger bak. Mye tyder på at formuleringene i UHR sine veiledninger framstår som kraftløse og lite håndterlige i forhold til dette kriteriet. Den alternative kunnskapsforståelsen som ligger i begreper som «erfaringskunnskap», «taus kunnskap», «innenfra-perspektiv», «unødig akademisering», «utøverkunnskap» og som UHR (2006) formulerer på denne måten ventileres kun unntaksvis:

Arbeid som legges fram for vurdering må også kunne vise til at ny kunnskap og/eller ny praksis er utviklet. De utviklingsarbeider som framlegges for dokumentasjon må kunne vise til tyngde og betydning innenfor sitt fag-, yrkes eller profesjonsområde. Dette vil innebære god kobling mot praksisfelt, faglige nettverk og tilrettelegging for erfaringsdeling. Utvikling, begrunnelse og erfaring med nye former for dokumentasjon bør kunne være meritterende i denne sammenhengen (s.3).

Selv om dette er en veldig tydelig presisering av hvordan et FoU-arbeid for førstelektorkvalifisering er forskjellig fra en doktorgradsavhandling, så åpner retningslinjene spesifikt opp for et mangfold av arbeider som kan leveres til bedømmelse. Dette kan gjøre det vanskelig for både søker og komite å vurdere om det fremlagte arbeidet tilsvarer 3 års fulltidsarbeid – spesielt når mange førstelektorkandidater har undervist i mange år og der kvalifiseringsarbeidet har blitt gjort over et lengre tidsrom. I tillegg kan det være vanskelig å vurdere hva som kvalifiserer som utviklingsarbeid eller forskningsarbeid, når dette er knyttet til administrative prosesser eller realkompetanse fra næringsliv og/eller samfunn.

Samlet sett mener vi sammenlikningen med PhD-graden overskygger momentene som framhever det som ikke vurderes i en PhD. Dette aksentueres ved at samproduksjon og forfatterrekkefølge tematiseres av både søkere og komiteer.

4.5 Spesielle kvalifikasjoner (§1-5 (3))

Forskriftens §1-5 (3) sier bydende at «Spesielle kvalifikasjoner innenfor undervisning eller annen pedagogisk virksomhet skal tillegges stor vekt». Til tross for at mange søkere beskriver sine spesielle kvalifikasjoner, er de ikke særlig eksplisitte med hva de mener med de valgte kategoriene. Komiteene er heller ikke rause med slike beskrivelser. Søkerne kommuniserer så å si indirekte om sine spesielle kvalifikasjoner gjennom de vedleggene de sender for å dokumentere dem. I de søknadene vi har hatt tilgjengelig varierer dette fra fagfellepubliserte artikler formidlet i såkalte anerkjente tidsskrift og bokverk utgitt på forlag til essays og kronikker formidlet i fagpresse eller allmennpresse. Rapporter fra utviklingsprosjekter, kompendier, instruktive hefter og egenomtale av de roller søker har hatt fyller ut rommet mellom de to ytterpunktene. I Tranøys (1986) framstilling hører, som tidligere nevnt, publisering, undervisning og popularisering inn under kategori c) Forvaltning og kommunikasjon av kunnskap og innsikt. Det kan virke som om denne vide forståelsen av vitenskapelighet i stor grad er snevret inn både i søkeres og komiteevurderingers omtale av fenomenet. De «spesielle kvalifikasjonene» risikerer da å bli innrammet som noe annet enn vitenskapelig virksomhet.

I oversikten i 4.5 viste vi at flere komiteer enn søkere bruker rubrikken «Spesielle kvalifikasjoner..» i sin omtale. For søkerne er det mer eller mindre uttalt at de spesielle kvalifikasjonene ytres gjennom de skriftlige (eller andre) bidragene. Ett eksempel hentet fra de 31 søknadene er skrevet slik at søker framhever tre områder eller «søyler» som rammer inn søkerens faglige profil, der ett av dem handler om at praksisplasser i fagområdet er etablert, det neste handler om kjønn og helse, det tredje om samlivsrådgiving. Noen av søylene er dokumentert i grader av formelle organ. En søker beskriver en prosess der vedkommende ble trukket inn i feltforsøk med gode kolleger med en ny undervisningsform, og gradvis fikk en ledende rolle, der arbeidet omfattet fagfellevurderte artikler i et antall som like gjerne kunne vært akseptert som en PhD-dokumentasjon. Tre «søyler» trekkes også opp her: «Digitale vurderingsformer», «Nettbasert undervisning og veiledning» og «simuleringsbasert læring».

4.6 Relevant praktisk-pedagogisk kompetanse (§1-5 (4))

Når det gjelder forskriftens §1-5 (4) viser vår analyse at bedømmelsen av pedagogisk basiskompetanse også er løst på en pragmatisk og skjønnsmessig måte. Både for stillingssøknader og opprykkssøknader viser dokumentene en bred tilnærming til praktisk-pedagogisk kompetanse hos søkerne, som ikke nødvendigvis behøver å være relatert til pedagogikk og / eller fagdidaktikk, eller til høyere utdanning. Komiteene stiller seg heller ikke kritiske til søkeres framstilling, og i praksis er de ganske rause med å anerkjenne elementer som kurs, internasjonalisering, IT-kompetanse etc. Det samme gjelder også studier innenfor andre emner enn pedagogikk, eller PhD-emner som ikke er rettet mot pedagogikk, men for eksempel handler om forskningsmetoder.

Problematismen av hvorvidt PPU er tilstrekkelig er heller ikke fulgt opp i komitevurderingene i noen synlig grad. Praktisk-pedagogisk utdanning (PPU) er ettertrykkelig ikke godkjent av UHR i de [nasjonale veiledende retningslinjer for UH-pedagogisk basiskompetanse](#), med følgende begrunnelse:

Mange aktuelle søkere til undervisningsstillinger ved universiteter og høyskoler, vil allerede ha opparbeidet en pedagogisk kompetanse som er relevant for grunnskole og videregående skole. Høyere utdanning har rammevilkår og forutsetninger som skiller seg fra disse skoleslagene. De kvalifiserende tilbudene innenfor universitets- og høyskolepedagogikk, som det her er snakk om, skal være forankret i forskning om undervisning og læring innenfor høyere utdanning. Undervisningen i slike tilbud skal være FoU-basert, som annen undervisning ved denne type institusjoner. Lærerutdanninger, inklusiv PPU- eller teoretisk pedagogisk utdanning kan derfor normalt ikke erstatte universitets- og høyskolepedagogisk basiskompetanse (UHR 2018).

Siden basiskompetanse formelt sett (enda) ikke er et krav til førstelektorstillingen, er det uklart hvorvidt for eksempel PPU kan godkjennes som et formelt grunnlag.

Som vi har vist til tidligere sier forskriften at institusjonene kan fastsette krav for den enkelte stillingstype, som går utover de gjeldene kravene. Dette ser ut til å være et ukjent område for søkerne, men blir ofte tatt svært seriøst av komiteene som da gjerne har fått disse institusjonsspesifikke kriteriene utlevert sammen med søknadene de skal vurdere. Hva om det ble utviklet et veiledende skjema som kunne si noe om hva som skal og kan telles med, slik at slike spissfindigheter unngås og alle kan bli vurdert og dømt likt? På samme vis savnes ei liste over hva som godkjennes som grunnlag for pedagogisk basiskompetanse eller grunnlag for en tilsvarende validering av realkompetanse. En slik avklaring hadde også gjort det enklere for institusjonene å vurdere om en ny ansatt kan få godkjent (deler av) tidligere oppnådd UH-pedagogisk kompetanse eller ikke.

4.7 Vedlegg

Som oversikten i 4.7 viste legger søkere ved dokumentasjon av et vidt spekter av materiale.

Søkere skiller lite mellom forsknings- og utviklingsarbeid i sine søknader. Ofte skilles det slik at *forskning* blir synonymt med publisert og fagfelleverderte arbeider (artikler og bokkapitler) mens *utvikling* beskriver rapportsjangeren. Søkere er likevel frimodige og ber om vurdering på initierte, delvis gjennomførte og muntlig framførte konferansebidrag, i form av abstrakter og skisser.

Komiteene vurderer særlig det som er fagfelleverdert, mens sjangre som ikke regnes som dette i mindre grad omtales eller blir summarisk referert. Vi har i vårt materiale eksempler på at komiteer avslår en søknad fordi søkeren ikke har publikasjoner som tilsvarer omfanget til en doktorgrad, dvs. et visst antall fagfelleverderte artikler.

Noen læresteder og noen komiteer formidler at fagfelleverderte publiseringer forutsettes som nødvendig krav (eksempelvis USN og VID). Dette er da eksempel på at lærestedene har nyttet §1-1 (1) i forskriften til å formulere egne krav. Dette særkravet kan sies å være i noen grad av konflikt med intensjonen i veiledningene fra UHR, spesielt når søkerne ikke er gjort kjent med dette før de sender inn sin opprykksøknad.

Dette viser oss at selv om UHR sine veiledninger fremhever at en førstelektor kvalifisering ikke stiller krav om «disiplinbaserte, vitenskapelige publikasjoner» og at vedlegg på forsknings- og utviklingsarbeid skal vise «dokumentert og reflektert praksis», så kan det virke som om det er

enklest for en komite å bedømme om utviklingsarbeidet tilsvarer «omfang og kvalitet» til en doktorgrad ved å fokusere mest på tradisjonelle vitenskapelige publikasjoner.

En konsekvens av denne analysen er at koblingen opp mot PhD-graden blir det mest styrende enkeltelement og setter en norm for hva nivå og omfang er, både for søkere og vurderingskomiteer. Derved kan man påstå at forskriftsteksten trumfer UHRs supplerende tekster som modererer og inviterer til et videre mål på kompetanse. De vedleggene søkerne presenterer og som handler om sin tilrettelegging for studenters læring, om samarbeidet med institusjoner og instanser utenfor høyere utdanning og arbeidet med å forbedre egen og sin arbeidsplass undervisning behandles først og fremst om det er framstilt i forskningslitteraturens språkdrakt og format. Spørsmålet man da kan stille seg er hvor tydelig førstelektorstillingen er innrammet som alternativ. Det spørres om ikke en spådom formulert i brevet fra kollegiet ved UiO i 1960 til departementet da doktorgraden ble framhevet som rekrutteringsgrunnlag til stillinger i høyere utdanning har slått til. Der skriver de at de frykter for at «undervisning og annet instituttarbeid» vil bli nedvurdert og mye tyder på at de spådde riktig om framtida (Nilsen, 2005).

Det problematiske med jamføringen med PhD-graden er at sjangervariasjon og konvensjoner innen PhD-graden er stor. UHR utvidet for eksempel i sine veiledende retningslinjer for PhD-graden i kjølvannet av Vøllestadutvalgets (2012) beskrivelser av hva som var akseptable sjangre i en PhD. I [Felles veiledende retningslinjer for PhD-gradene](#) som UHR har gitt ut, heter det:

Det vitenskapelige avhandlingens hovedkomponent kan bestå av et nytt produkt eller en systematisert materialsamling eller ha en annen fremstillingsform (for eksempel lyd, bilde, video, elektroniske fremstillingsformer) der dens teoretiske og metodiske grunnlag ikke fremgår av produktet selv. I slike tilfeller skal avhandlingen, i tillegg til å fremstille selve produktet, ha en tilleggsdel. Tilleggsdelen skal være en skriftlig redegjørelse for problemstilling, valg av teori og metode og vurdering av resultatet i henhold til internasjonale standarder og faglig nivå innen fagområdet. (s.8)

Denne passusen løser opp sjangerspørsmålet ganske langt på vei. Kritikken mot usikkerhet i tolkning av praksis og retningslinjer for PhD-graden fører også til at kun 2 av 3 fullfører doktorgraden, og i debatten framheves det at kunnskapen om sjanger og gjennomføring formidles gjennom å identifisere kunnskap som «sitter i veggene» og at man må gå i lære for å erverve den tause kunnskapen som finnes i miljøet (Krumsvik, 2022).

4.8 Godkjenning eller avslag av førstelektorkompetanse

I UHRs veiledende retningslinjer til søknader om opprykk står det at relateringene til doktorgradsavhandling ikke innebærer en akademisering av stillingen, men kun angir arbeidsmengde og nivå på det arbeidet som skal vurderes. Det skal i tillegg legges stor vekt på pedagogiske kvalifikasjoner. Doktorgrad er stipulert til 3 år og en søknad om opprykk til førstelektor må da «minst» kunne dokumentere tilsvarende tidsramme.

Det virker da for oss som at det er disse punktene om å dokumentere omfattende FOU-arbeid i *kvalitet og omfang*, tilsvarende *arbeidsmengde og nivå* for en phd-avhandling, som sterkest påvirker komitevurderingene.

Det å kunne vise til at ens samlede forsknings- og utviklingsarbeid tilsvarer mer enn 3 års fulltidsarbeid med å frembringe ny kunnskap/eller utvikling av ny praksis er spesielt vanskelig å «dokumentere og telle» for både søkere og komiteer. Spesielt fordi mange av førstelektorkandidatene gjerne har undervist i mange flere år enn tre, og kvalifiseringsarbeidet har

blitt gjort over et lengre tidsrom, slik at hva som kan telles og hvordan blir et avgjørende punkt. Mange komiteer ser nok fremdeles mest til den konvensjonelle praksisen med å telle til 3 artikler, mens vi i våre funn også har registrert personer som har fått opprykk *uten å ha noen* fagfelleverderte og publiserte artikler.

I vurdering av FoU-arbeidet sier forskriften at nivå og omfang for en PhD skal dokumenteres, men modereres i forskriftsteksten med et bindeord «og» som kan tolkes som et «både og» som vil bety et tilleggskrav. Alternativt kan det tolkes som at spesielle kvalifikasjoner kan trekkes inn som erstatning for manglende omfang og nivå til PhD-graden.

Når UHR sin veiledning peker på «fag-, yrkes- eller profesjonsområde» som et felt som førstelektoren skal ha betydning for peker det på en profesjonsforståelse som likner på Ernest Boyer(1990) og «The Carnegie Institute for Excellence in Teaching» utviklet for arbeid i amerikansk høyere utdanning. I Norge har denne trenden blitt tatt opp i arbeidet for «Senter for fremragende undervisning», der ett av de fire områdene Boyer framhevet kommer i forgrunnen: «The Scholarship of Teaching and Learning» (eller SOTL). UHRs retningslinjer peker ut over dette på Boyers «Scholarship of engagement and collaboration» og «The Scholarship of integration» som supplerende felt for kunnskapsutvikling. De handler om formidling, popularisering, samarbeid med sivilsamfunn og næringsliv på den ene siden og omsorg for studentenes dannelsesprosess og skaping av meningsfulle studier på den andre (Boyer, 1990). Paradokset er at jamføring med PhD-graden implisitt gjør at en vellykket dokumentasjon av førstelektorkompetansen først og fremst demonstreres innenfor det området for kunnskapsutvikling som også er PhD-gradens domene: «The Scholarship of Discovery»

En slik kunnskapsforståelse innebærer en mye videre profesjonsforståelse av hva akademisk arbeid i høyere utdanning er, enn den mye mer spesialiserte forskeropplæringen. Den bygger på en aristotelisk tradisjon som er ganske vidt forstått i profesjonsfagene (med representanter som Bernt Gustavsson, Bengt Molander, Kjell S. Johannesen, Anders Lindseth, Kari Martinsen), og føres videre av filosofiske posisjoner framført av Polanyi, Ryle, Wittgenstein og Dreyfus-brødrene, organisasjonsteoretiske innsikter fra Schön, Nonaka & Takeuchi og Eisner, og ikke minst fra sosiologiens representanter fra Bourdieu, Giddens og Nicholini. Harald Grimen og Nils Gilje (1995) er viktige bidragsyter til den norske debatten gjennom sitt begrep om profesjonskunnskapens karakter av å være praktiske synteser der teori og praksis er vanskelig å skille ad.

Vi minner igjen om Knut Erik Tranøys klassiker «Vitenskapen - samfunnsmakt og livsform» (1986) der han viser til en karakteristikk av vitenskapelig virksomhet som lyder slik:

Vitenskapelig virksomhet er systematisk og sosialt organisert

- a) Søken etter
- b) Ervervelse og produksjon av, og
- c) Forvaltning og kommunikasjon av kunnskap og innsikt (s.59)

Denne karakteristikken sier lite om sjanger og er i stor grad anerkjennende for et spekter av vitenskapelige ytringsformer. Søkere viser til prosjektplaner, rapporter, bokmeldinger, frie essays og dokumenter fra studieplanutvikling som i mye mindre grad omtales enn den mest konvensjonelle sjangeren: fagfelleverderte artikler/bokkapitler. Dette peker også henimot – ikke et vitenskapscentrert syn på demonstrert kompetanse – men et konvensjonelt og snevert vitenskapsbegrep blant vurderingskomiteene. Det peker også henimot [DORA-konvensjonen](#) som advarer at kvantitative mål på publisering ikke skal benyttes til avgjørelser blant annet for ansettelse eller opprykk. Det er innholdet som skal leses og vurderes, ikke ut fra hvor det er publisert eller nivå publikasjonen er vurdert til, men på sin egen uttrykkskraft. DORA-konvensjonen er undertegnet av 10 norske universitet og høgskoler.

En refleksjon over utvalget av respondenter er at selv om vi har fått inn noen søknader med avslag som resultat, så kan vi ikke si særlig mye om hvorvidt fordelingen mellom avslag og godkjenning i

datamaterialet vårt er representativt for virkeligheten. For det første kan førstelektorer, som har fått sin tittel etter flere forsøk, ha valgt å ikke delta i undersøkelsen. Dette kan ha sammenheng med at det å dele sine avslag, er en større belastning enn det motsatte. Ett eksempel på det er gjengitt i et innlegg i «Forskerforum» helt tilbake i 2001, med den talende tittelen: «Med avslått søknad og nedslått blikk», forfattet av Oddvin Alfarnes (2001). På den andre siden ville det vært svært interessant å inkludere universitets- og høyskolelektorer, som har fått avslag på sine søknader og ikke oppnådd førstelektorkompetanse enda. Vår erfaring er at antallet avslag på grunnlag av misforståelser eller feiltolkninger av forskrift og veiledninger er både større og av alvorligere karakter enn man tror.

Her ville en formativ tilbakemelding fra komiteen være et spesielt viktig hjelpemiddel for søkere som har fått avslag, og vise sterke og svake sider i den fremlagte søknaden. Vi vil igjen gjøre oppmerksom på at førstelektorkandidater som regel ikke har noe krav på veileder, og de har heller ikke «midtveisseminarer» eller lignende tilbud for å få tilbakemeldinger før de leverer sin endelige søknad. Mens en PhD-kandidat, som får underkjent avhandlingen sin, får grundige tilbakemeldinger og kan levere avhandlingen på nytt etter seks måneder, vil en førstelektorkandidat enten ikke få stillingen (og ikke mulighet til å søke på nytt), eller være sperret fra å levere en opprykkssøknad i to år. En avslått søknad, som medfører karantene, bør dermed inneholde fremovermeldinger som kan bidra til at søkeren unngår å få et nytt avslag og ny karantene etter to års «utbedringsarbeid».

5. Konklusjon / anbefalinger

Undersøkelsen vår viser stor variasjon i utforming og lengde både på søknader og vurderinger. Sektoren bør vurdere om ikke dette bør kalle på en tydeligere norm for det samme. Vi mener å se at verken søkere eller komiteer viser stort nok fokus på forskrift, tolkning av den og UHR sine veiledninger. Av størst betydning for komiteene er selve forskriften, mens søkere til opprykk har mer oppmerksomhet mot UHR sine veiledninger. På det viset kan man hevde at det er et problem at de forholder seg til to litt ulike diskurser og praksiser. Vi ser få forsøk på å tolke forskrift og veiledninger inn i en enhetlig forståelse av hva de delvis motstridende diskursene vil bety for søknad og vurdering.

Botemidler for denne tilstanden kan være:

Sektoren trenger en diskusjon om hvordan forholdet mellom forskriftens understrekning av doktoravhandlingen som normdannende og veiledningenes føringer og relative imøtegåelse av PhD-normen kan forstås. Veiledningene framhever for eksempel betydningen av spesielle kvalifikasjoner, erfaringskunnskap og utøverkunnskap som ikke honoreres i en PhD-grad. Dette er et grunnleggende problem som bør få konsekvenser for den kommende innføring av [Nor-Cam \(Norwegian Career Assessment Matrix\)](#) og lærestedenes tilpasning av den.

Før en eventuell revidering av forskrift eller presiseringer av den, bør sektoren utvikle en «norm» som sier noe om hva som bør og skal være med både i en søknad og komitevurdering. Følgende punkter kan være innspill til en slik norm:

- kravet om mengde og kvalitet tilsvarende minst 3 års FOU,
- kravet om nyhet i FOU/utviklingsarbeidet,
- en viss minimum/maksimumslengde på søknader og vurderinger
- hva som bør kommenteres og vurderes av komiteene,
- hva som kan være spesielle kvalifikasjoner
- sjekker i interne prosedyrer om det finnes ekstra krav om praktisk-pedagogisk kompetanse utover forskriftene etc.

Våre funn peker på klare svakheter i gjeldende praksis. Vi mener at vår redegjørelse peker på forhold man bør bli mer bevisst for å gjøre prosessen enklere for søkere og komiteer. Dermed vil vi også kunne oppnå en mer rettferdig behandling av søkerne, noe mange av våre respondenter påtalte i innledende runder av datainnsamlingen.

Rapporten vil også kunne spre en kunnskap som forvalterne av rekrutteringsordningene kan dra nytte av. Både HR-enheter og fakultetsadministrasjoner bør oppdateres på hvilke potensielle svakheter som finnes. Institusjonene trenger en kvalitetsheving i sin forståelse og praksis på området. Både komiteemedlemmer og søkere vil ha nytte av mer presise normer og eksemplariske maler for å skrive bedre søknader og vurderinger. Vi tror at den oppgaven kan institusjonene og UHR utføre i fellesskap.

Litteraturliste

- Alfarnes, O. (2001) Med avslått søknad og nedslått blikk. *Forskerforum* 10/2001.
- Allern, M. (2011) Scholarship of Teaching and Learning (SoTL) i Norge: Pedagogiske mapper som bidrag til pedagogisk diskurs. *Uniped* 34(3), 20-29.
- Bjørke, G., & Braut, G. S. (2009). To karrierevegar–jamstilte, men ulike. *Uniped*, 32(4), 40-50.
- Bjørke, G., & Habib, L., (2011). From a Career Development Programme to Professional Doctorate or Practice-oriented PhD: A Norwegian Case Study. *Word Base Learning e-Journal*, 2(1), 83-98. <http://wblearning-ejournal.com/currentIssue/E3015%20rtb.pdf>
- Blichfeldt, J.F. (2010). On knowledge bases and maps of knowledge: Some quiddities on getting to know in contemporary higher education. *Nordic Studies in Education*, 30(4), 252-265.
- Boyer. (1990). *Scholarship reconsidered : priorities of the professoriate : a special report* (pp. XIII, 147). Carnegie Foundation.
- Engelsen, Moser, T., & Wittek, L. (2013). «på nivå og omfang med ...» Førstekvalifisering gjennom førstelektorløp – en analyse basert på erfaringer fra lærerutdanningene. *Uniped*, 36(4), 109–124. <https://doi.org/10.3402/uniped.v36i4.23091>
- Fairclough, N. (2008): *Kritisk diskursanalyse – En tekstsamling*. København: Hans Reitzels Forlag
- Gilje, & Grimen, H. (1995). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger : innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget AS
- Gjølterud, S. (2020) Forskning i egen undervisningspraksis i høyere utdanning. I: S. Gjølterud,, H. Hiim, D.Husebø, & L. Jensen (2020). *Aksjonsforskning i Norge : Grunnlagstenkning, forskerroller og bidrag til endring i ulike kontekster* (2.utg.). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Grimen, H., (2008). Profesjon og tillit. I A. Molander, A., & Terum, L.I. (Red.). *Profesjonsstudier*, 197–215. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Holsti, O.R. (1969) *Content Analysis for the Social Sciences and Humanities*. Addison-Wesley, Reading: Ma.
- <https://doi-org.ezproxy.inn.no/10.18261/ISSN1893-8981-2011-03-02>
- Husebekk, A. (2021). *En helhetlig stillingsstruktur i academia*. Oslo: Universitets- og høyskolerådet (UHR). <https://innsyn.acosky.no/uhr/wfdocument.ashx?journalpostid=2021000404&dokid=45374&versjon=1&variant=A&>
- Haara, F.O., & Smith, K. (2011). Kappen: «One size fits all»? *Uniped*, 34(3), 79–86. <https://www.idunn.no/doi/10.18261/ISSN1893-8981-2011-03-07>
- Karlsson, Klevan, T., Soggiu, A.-S., Sælør, K. T., & Villje, L. (2021). *Hva er autoetnografi?* (1. utgave.). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Klausen. (1984). *Den norske væremåten : antropologisk søkelys på norsk kultur*. Oslo: Cappelen.
- Krumsvik, R. (2022) Fra implisitte til eksplisitte sjangerkrav for kappen i en doktorgrad. *Forskerforum*. Lastet ned 02.11.2022, fra: <https://www.forskerforum.no/fra-implisitte-til-eksplisitte-sjangerkrav-for-kappen-i-en-doktorgrad/>

- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Kultur for kvalitet i høyere utdanning (Meld.St. nr 16)*. Oslo: Det Kongelige Kunnskapsdepartement
- Lauvås, P., & Handal, G. (2014). *Veiledning og praktisk yrkest teori* (3. utg.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Mezirov, J. (1990): Hvordan kritisk refleksjon fører til transformativ læring. I: Knud Illeris. (Red.), (2000). *Tekster om læring*. Roskilde: Universitetsforlag, 67-82.
- Nicolini. D. (2012). *Practice theory, work, and organization : an introduction*. Oxford: University Press.
- Nilsen, Y. (2005). En sterk stilling? *Norsk forskerforbunds historie 1955–2005*. Bergen: Vigmostad & Bjørke
- Nowotny, H., Scott, P., & Gibbons, M. (2001). *Re-thinking science : knowledge and the public in an age of uncertainty*. Polity Press.
- Pettersen, R.C. (2020). Den tilfeldige dosent. Fra praktisk reformering av høgskolestudier via lærebokpublisering til forskning og faglitterært forfatterskap. I: C.C.Bachke, & M.Hermansen (eds): *Å satse på dosenter: Et utviklingsarbeid* (s. 107-118). NOASP
- Rienecker & Jørgensen, P.S. (2013) Hvordan kan kriterier for PhD-bedømmelser danne grunnlag for PhD-uddannelse? Pædagogiske perspektiver af en analyse af 41 PhD-bedømmelser fra et humanistisk fakultet. *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift*, 8(15), 17-35.
- Samaras, A. (2011). *Self-study teacher research: Improving your practice through collaborative inquiry*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Schön. (1983). *The reflective practitioner : how professionals think in action*. Basic Books.
- Skrede, J. (2020) *Kritisk diskursanalyse*. (2.utg.). Oslo: Cappelen Damm
- Smith, K., Hakel, K., & Skjeldestad, K. (2020). Universitetslektorer – en neglisjert profesjonsgruppe? *Uniped*, 43(4), 280-297. <https://doi.org/10.18261/issn.1893-8981-2020-04-02> ER
- Sørhaug, H.C. (1984) Totemisme på norsk – betraktninger om den norske sosialdemokratismens vesen (261-87). I: A. Klausen. (1984). *Den norske væremåten : antropologisk søkelys på norsk kultur* (p. 193). Oslo: Cappelen.
- Tight, M. (2018) Higher education journals: their characteristics and contribution, *Higher Education Research & Development*, 37:3, 607-619, DOI:10.1080/07294360.2017.1389858
- Tranøy, K. E. (1986). *Vitenskapen - samfunns makt og livsform*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- UHR (2007) *Veiledning for deg som vil søke opprykk til førstelektor*. https://www.uhr.no/_f/p1/i5a9ceb87-f2ad-425b-a027-7cebf4294986/veiledning-for-deg-som-vil-soke-opprykk-til-forstelektor-november-2007.pdf
- UHR (Universitets- og høgskolerådet) (2006) *Veiledende retningslinjer for søknad og vurdering av søknad om opprykk til førstelektor etter kompetanse*. https://www.uhr.no/_f/p1/ie784672d-7e0e-4ae3-a60f-482713a4618c/endelig_versj_veiledn_retningslinjer-forstelektoropprykk-desember2006.pdf
- Underdal, A., Hølleland, H., Hestbek, T. A., Dæhlen, M., & Arge, S. E. (2018). *Stillingsstruktur ved universiteter og høyskoler*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/462ebb8a0c444fe2add926eaf6885bde/utvalgsrapport-stillingsstruktur-ved-universiteter-og-hoyskoler.pdf>
- Vanassche, E. & Kelchtermans, G. (2015). The state of the art in self-study of teacher education practices: a systematic literature review. *Journal of Curriculum Studies*, 47, 508–528. <https://doi.org/10.1080/00220272.2014.995712>

Vøllestad, N., Fretland, J.O., Fuglseth, A.M., Habib, L., Malterud, N., Ringdal, O., Skretting, K., & Vinje, J.-W. (2012). *Én PhD-grad for fremtidens behov? Kunnskap, ferdigheter, generell kompetanse*. Oslo: Universitets- og høgskolerådet (UHR). https://www.uhr.no/f/p1/iec5edf9b-d7ad-4dbf-bef9-1e64b68ef938/en_phd_grad_for_fremtidens_behov.pdf

Vedlegg

- Vedlegg 1 - NSD Søknad og informasjonsskriv til førstelektorer
- Vedlegg 2 - Skjemaer for analyse av søknader og vurderinger

Meldeskjema 314713

Sist oppdatert

18.10.2021

Hvilke personopplysninger skal du behandle?

- Navn (også ved signatur/samtykke)
- E-postadresse, IP-adresse eller annen nettidentifikator
- Bakgrunnsopplysninger som vil kunne identifisere en person

Type opplysninger

Du har svart ja til at du skal behandle bakgrunnsopplysninger, beskriv hvilke

Institusjonstilhørighet, arbeidssted, komiteenes sammensetning og søkerens bakgrunn (akademiske virke).

Skal du behandle særlige kategorier personopplysninger eller personopplysninger om straffedommer eller lovovertridelser?

Nei

Prosjektinformasjon

Prosjektittel

Opprykk til førstelektor – en analyse av søkeres og komiteers forståelse av opprykkskriteriene

Prosjektbeskrivelse

Opprykk til førstelektorstilling er basert på tre kriterier som er nedfelt i Forskrift om ansettelse og opprykk § 1-5. Erfaringer fra arbeidet med førstelektorkandidater ved NTNU og INN har derimot vist at selv om Universitets- og Høgskolerådet (UHR) har laget veiledende retningslinjer for både førstelektorkandidater og komiteer i 2007, er det stor forskjell i hvordan både søkerne og komiteene tolker kriteriene og hva de vektlegger i sine vurderinger. Dette har alvorlige konsekvenser for søkerne, som i beste fall er sperret i to år fra å søke opprykk på nytt, og i verste fall hindret fra en fast ansettelse i en førstestilling. Målsettingen med dette prosjektet er å avdekke bredden i tolkningen av kriteriene og kartlegge uavklarte områder og misforståelser. Resultatet av prosjektet vil være en ny veiledning som kan hjelpe førstelektorkandidater i kvalifiseringsarbeidet sitt, men som også kan danne grunnlag for opplæring av komiteer og kvalitetssikring av komiteevurderingene.

Begrunn behovet for å behandle personopplysningene

Prosjektet handler om å analysere søknader og komiteevurderinger, for å undersøke hvordan førstelektorkriteriene blir tolket ved søknad og vurdering. Fra søknaden og komiteen vil vi da kjenne til søkerens akademiske og vitenskapelige bakgrunn, samt komiteens sammensetning og vurdering.

Ekstern finansiering

Type prosjekt

Forskerprosjekt

Behandlingsansvar

Behandlingsansvarlig institusjon

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet NTNU / Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU) / Institutt for pedagogikk og livslang læring

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Katja Hakel, katja.hakel@ntnu.no, tlf: 40477530

Skal behandlingsansvaret deles med andre institusjoner (felles behandlingsansvarlige)?

Ja

Utvalg 1

Beskriv utvalget

Universitetslektorer og førstelektorer ved norske UH-institusjoner som har sendt inn og fått vurdert søknad om opprykk eller stilling til førstelektor.

Rekruttering eller trekking av utvalget

Vi vil ta kontakt med ansatte ved UH-institusjoner som har vært ansvarlig for ulike tilbud rettet mot førstelektoropprykk ved sine institusjoner. Vi vil be disse ansatte om å sende ut en forespørsel fra oss om deltakelse i forskningsprosjektet. Interesserte deltakere vil så ta kontakt med oss. Vi vil velge ut deltakere som gir et mest mulig representativt utvalg, basert på type institusjon, størrelse, deltakerens fagområde og resultat av opprykkssøknaden.

Alder

25 - 70

Inngår det voksne (18 år +) i utvalget som ikke kan samtykke selv?

Nei

Personopplysninger for utvalg 1

- Navn (også ved signatur/samtykke)
- E-postadresse, IP-adresse eller annen nettidentifikator
- Bakgrunnsopplysninger som vil kunne identifisere en person

Hvordan samler du inn data fra utvalg 1?

Annet

Beskriv

Opprykkssøknad og komitevurdering - elektronisk dokument

Grunnlag for å behandle alminnelige kategorier av personopplysninger

Samtykke (art. 6 nr. 1 bokstav a)

Personlig intervju

Grunnlag for å behandle alminnelige kategorier av personopplysninger

Samtykke (art. 6 nr. 1 bokstav a)

Informasjon for utvalg 1

Informerer du utvalget om behandlingen av opplysningene?

Ja

Hvordan?

Skriftlig informasjon (papir eller elektronisk)

Utvalg 2

Beskriv utvalget

Medlemmer i komiteer for vurdering av førstelektorsøknader

Rekruttering eller trekking av utvalget

Navnene til komiteene vil fremgå av komiteevurderingene til søknadene i utvalg 1. Vi vil ta kontakt med komitemedlemmene og sende en forespørsel om deltakelse i prosjektet. Vi vil legge vekt på at komitemedlemmene kommer fra ulike institusjoner, ulike fagområder og at de både har vurdert søknader både med godkjenning og avslag.

Alder

25 - 70

Inngår det voksne (18 år +) i utvalget som ikke kan samtykke selv?

Nei

Personopplysninger for utvalg 2

- Navn (også ved signatur/samtykke)
- E-postadresse, IP-adresse eller annen nettidentifikator
- Bakgrunnsopplysninger som vil kunne identifisere en person

Hvordan samler du inn data fra utvalg 2?

Personlig intervju

Grunnlag for å behandle alminnelige kategorier av personopplysninger

Samtykke (art. 6 nr. 1 bokstav a)

Informasjon for utvalg 2

Informerer du utvalget om behandlingen av opplysningene?

Ja

Hvordan?

Skriftlig informasjon (papir eller elektronisk)

Tredjepersoner

Skal du behandle personopplysninger om tredjepersoner?

Nei

Dokumentasjon

Hvordan dokumenteres samtykkene?

- Elektronisk (e-post, e-skjema, digital signatur)
- Manuelt (papir)
- Muntlig

Beskriv

Opplesing av informasjonsskrivet og informasjon om bakgrunn for intervju, samt anonymisering, sletting og mulighet for å trekke seg fra intervjuet på lydopptak og der deltakeren samtykker på lydopptaket.

Hvordan kan samtykket trekkes tilbake?

Deltakerne får kontaktinformasjon gjennom informasjonsskrivet og kan ta direkte kontakt via epost eller telefon.

Hvordan kan de registrerte få innsyn, rettet eller slettet opplysninger om seg selv?

Dersom deltakerne ønsker å få innsyn, vil vi sende lydopptaket og transkriberingen i en kryptert epost, eller overlevere filene på en passordbeskyttet minnepinne. Deltakeren kan så rette opp opplysningene og levere tilbake på samme måte. Dersom deltakeren ønsker å få slettet opplysningene, kontakter vedkommende oss og vi vil gjøre slettingen.

Totalt antall registrerte i prosjektet

1-99

Tillatelser

Skal du innhente følgende godkjenninger eller tillatelser for prosjektet?

Behandling

Hvor behandles opplysningene?

- Maskinvare tilhørende behandlingsansvarlig institusjon
- Mobile enheter tilhørende behandlingsansvarlig institusjon
- Ekstern tjeneste eller nettverk (databehandler)

Hvem behandler/har tilgang til opplysningene?

- Prosjektansvarlig
- Databehandler

Hvilken databehandler har tilgang til opplysningene?

Databehandlingsavtale mellom Microsoft Office (Office365 og Teams) og NTNU.

Databehandlingsavtale mellom Microsoft Office (Office365 og Teams) og Høgskolen i Innlandet (INN)

Tilgjengeliggjøres opplysningene utenfor EU/EØS til en tredjestat eller internasjonal organisasjon?

Nei

Sikkerhet

Oppbevares personopplysningene atskilt fra øvrige data (koblingsnøkkel)?

Ja

Hvilke tekniske og fysiske tiltak sikrer personopplysningene?

- Opplysningene anonymiseres fortløpende
- Opplysningene krypteres under forsendelse
- Endringslogg
- Flerfaktorautentisering
- Adgangsbegrensning
- Andre sikkerhetstiltak

Hvilke

Automatisk låsing av datamaskinen

Varighet

Prosjektperiode

01.11.2021 - 30.09.2022

Skal data med personopplysninger oppbevares utover prosjektperioden?

Nei, alle data slettes innen prosjektslutt

Vil de registrerte kunne identifiseres (direkte eller indirekte) i oppgave/avhandling/øvrige publikasjoner fra prosjektet?

Nei

Tilleggsopplysninger

Epost til førstelektorer – forespørsel om bidrag til forskningsprosjekt

Forespørsel om bidrag til forskningsprosjektet: «Opprykk til førstelektor – søkeres og komiteers forståelse av opprykkskriteriene»

Dette er et spørsmål til deg om å delta på et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan kriterier for opprykk til førstelektor anvendes og tolkes av både førstelektorkandidater og vurderingskomiteer.

Allerede på begynnelsen av 2000-tallet påtalte kritikere at kriteriene for opprykk og ansettelse ble tolket og praktisert på forskjellig vis - både mellom fakulteter og mellom institusjoner. Erfaringer fra arbeidet med førstelektorkandidater ved NTNU og INN har vist at selv om Universitets- og Høgskolerådet (UHR) har laget veiledende retningslinjer for både førstelektorkandidater og komiteer i 2007, er det stor forskjell i hvordan både søkerne og komiteene tolker kriteriene og hva de vektlegger i sine vurderinger. Dette har alvorlige konsekvenser for søkerne, som i beste fall er sperret i to år fra å søke opprykk på nytt, og i verste fall hindret fra en fast ansettelse i en førstestilling.

Problemstilling

Problemstillingen vi ønsker å undersøke i dette prosjektet er:

Hvordan kan man etablere en mer lik og rettferdig vurderingspraksis for opprykk til førstelektor?

Følgende delspørsmål vil kunne belyse denne problemstillingen:

- Hvordan tolker og anvender søkerne kriteriene i sine søknader? Hvilke andre aspekter/kvalifikasjoner vektlegger de eventuelt i sine søknader?
- Hvordan tolker og anvender komiteene kriteriene i sine vurderinger? Hvilke andre aspekter/kvalifikasjoner vektlegger de eventuelt i sine vurderinger?
- I hvilken grad er avslag eller godkjenning av førstelektorkompetanse knyttet til de tre kriteriene?

Målsettingen med dette prosjektet er å avdekke bredden i tolkningen av kriteriene og kartlegge uavklarte områder og misforståelser. Resultatet av prosjektet vil forhåpentligvis kunne bli en ny veiledning som kan hjelpe førstelektorkandidater i kvalifiseringsarbeidet sitt, men som også kan danne grunnlag for opplæring av komiteer og kvalitetssikring av komiteevurderingene. I tillegg ønsker vi å benytte kunnskapen fra dette prosjektet for seminarer med ulike aktører, for eksempel institusjoner, norsk nettverk for universitets- og høyskolepedagogikk og Universitets- og høgskolerådet (UHR). Til slutt ønsker vi å formidle funnene i form av artikler og konferansepresentasjoner.

Hvorfor er du bedt om å delta?

Du er bedt om å delta i dette prosjektet fordi du har søkt opprykk til eller stilling som førstelektor ved en norsk UH-institusjon. For å sikre et representativt utvalg, ønsker vi å få deltakere fra ulike institusjoner, ulike fagområder og med ulikt resultat av førstelektorsøknaden. Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at **vi får tilsendt din førstelektorsøknad, og/eller komitevurderingen om du skulle ha den tilgjengelig**. Vi er interessert i søknader og komitevurderinger som har konkludert med **både avslag og godkjenning**.

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Dersom du samtykker å delta i forskningsprosjektet, vil du ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen, verken direkte eller indirekte. Forskningsprosjektet med analysen av datamaterialet og skrijving av forskningsartikkelen er planlagt avsluttet i juni 2022.

Hvordan gå frem videre:

Du kan finne mer informasjon om forskningsprosjektet i vedlagt informasjonsskriv. Nederst i informasjonsskrivet finner du også samtykkeskjemaet for prosjektet.

Dersom du kan tenke deg å bidra til forskningsprosjektet vårt, vil vi gjerne at du sender oss følgende som svar på denne eposten (send gjerne som konfidensiell epost):

- Signert samtykkeskjema for forskningsprosjektet, hvor du krysser av for innsending av søknad, komitevurdering og et eventuelt intervju litt senere.
- Førstelektorsøknaden din, og / eller
- Komitevurderingen, uavhengig av om vurderingen har ført til avslag eller godkjenning. Om du ønsker det, kan du slette komitemedlemmenes navn fra vurderingen før du sender det.

Om du vet om andre førstelektorer, gjerne videresend denne forespørselen. Vi er takknemlige for alle bidrag.

Gjerne ta kontakt om du lurer på noe. Vi vil sende en påminnelse om dette prosjektet i begynnelsen av 2022, og håper på din forståelse for det.

Vi ønsker deg ellers en riktig god vinter videre.

Mvh,

Katja Hakel

På vegne av:

Yngve Troye Nordkvelle, professor ved Seksjon for UH-pedagogikk og kvalitet, Høgskolen i Innlandet (Lillehammer), Stig Eriksen, førstelektor ved Seksjon for UH-pedagogikk og kvalitet, Høgskolen i Innlandet (Hamar) og Katja Hakel, førstelektor ved Uniped, NTNU.

Informasjonsskriv om forskningsprosjektet

«Opprykk til førstelektor – en analyse av søkeres og komiteers forståelse av opprykkskriteriene»

Dette er et spørsmål til deg om å delta på et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan kriterier for opprykk til førstelektor anvendes og tolkes av både førstelektorkandidater og vurderingskomiteer. I dette skrevet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelsen vil innebære for deg.

1 FORMÅL

Opprykk til førstelektorstilling er basert på tre kriterier: «(1) Dokumentert omfattende forsknings- og utviklingsarbeid som i kvalitet og omfang tilsvarer arbeidsmengde og nivå for en doktorgradsavhandling *eller* (2) Dokumentert omfattende kunstnerisk utviklingsarbeid som i kvalitet og omfang tilsvarer arbeidsmengde og nivå for en doktorgradsavhandling *og* (3) Spesielle kvalifikasjoner innenfor undervisning eller annen pedagogisk virksomhet skal tillegges stor vekt *og* (4) Dokumentert relevant praktisk-pedagogisk kompetanse på grunnlag av utdanning eller undervisning og veiledning.

Allerede på begynnelsen av 2000-tallet påtalte kritikere at kriteriene for opprykk og ansettelse ble tolket og praktisert på forskjellig vis - både mellom fakulteter og mellom institusjoner. Nokså bastante oppfatninger verserte om at i teknologifagene ble førstelektorstillinger oppnådd raskt, mens især innen sykepleiefaget ble kriteriene tolket og anvendt på en meget streng måte. 20 år senere er dette fortsatt en aktuell problemstilling. Ulike forslag til nye stillingskategorier og -strukturer (f.eks. fra Underdalutvalget 2018, Stillingsstrukturutvalget 2021) har ført til usikkerhet rundt videreførelsen av førstelektor-dosent-stigen og en avventende holdning til en konkretisering av opprykkskriteriene. Erfaringer fra arbeidet med førstelektorkandidater ved NTNU og INN har vist at selv om Universitets- og Høgskolerådet (UHR) har laget veiledende retningslinjer for både førstelektorkandidater og komiteer i 2007, er det stor forskjell i hvordan både søkerne og komiteene tolker kriteriene og hva de vektlegger i sine vurderinger. Dette har alvorlige konsekvenser for søkerne, som i beste fall er sperret i to år fra å søke opprykk på nytt, og i verste fall hindret fra en fast ansettelse i en førstestilling.

PROBLEMSTILLING

Problemstillingen vi ønsker å undersøke i dette prosjektet er:

Hvordan kan man etablere en mer lik og rettferdig vurderingspraksis for opprykk til førstelektor?

Følgende delspørsmål vil kunne belyse denne problemstillingen:

- Hvordan tolker og anvender søkerne kriteriene i sine søknader? Hvilke andre aspekter/kvalifikasjoner vektlegger de eventuelt i sine søknader?
- Hvordan tolker og anvender komiteene kriteriene i sine vurderinger? Hvilke andre aspekter/kvalifikasjoner vektlegger de eventuelt i sine vurderinger?
- I hvilken grad er avslag eller godkjenning av førstelektorkompetanse knyttet til de tre kriteriene?

Målsettingen med dette prosjektet er å avdekke bredden i tolkningen av kriteriene og kartlegge uavklarte områder og misforståelser. Resultatet av prosjektet vil forhåpentligvis kunne bli en ny veiledning som kan hjelpe førstelektorkandidater i kvalifiseringsarbeidet sitt, men som også kan danne grunnlag for opplæring av komiteer og kvalitetssikring av komiteevurderingene. I tillegg ønsker vi å benytte kunnskapen fra dette prosjektet for seminarer med ulike aktører, for eksempel institusjoner, norsk nettverk for universitets- og høyskolepedagogikk og Universitets- og høyskolerådet (UHR). Til slutt ønsker vi å formidle funnene i form av artikler og konferansepresentasjoner.

2 HVEM ER ANSVARLIG FOR FORSKNINGSPROSJEKTET?

Yngve Troye Nordkvelle, professor ved Seksjon for UH-pedagogikk og kvalitet, Høgskolen i Innlandet (Lillehammer), Stig Eriksen, førstelektor ved Seksjon for UH-pedagogikk og kvalitet, Høgskolen i Innlandet (Hamar) og Katja Hakel, førstelektor ved Uniped, NTNU er ansvarlige for prosjektet. Vi har felles behandlingsansvar for dette forskningsprosjektet og har utarbeidet formålet med og midlene til datainnsamling i fellesskap. Vi har også felles ansvar for å kontakte utvalgene, samle inn og anonymisere søknader og komiteevurderinger, gjennomføre intervjuer og å transkribere og anonymisere disse. Målet med forskningsprosjektet er felles publikasjoner som beskrevet i punkt 1 over.

3 HVORFOR FÅR DU SPØRSMÅL OM Å DELTA?

Du er bedt om å delta i dette prosjektet fordi du har søkt opprykk til førstelektor ved en norsk UH-institusjon.

Utvalget består av ansatte ved norske UH-institusjoner som har søkt om opprykk til eller stilling som førstelektor innen de siste 10 årene. For å sikre et representativt utvalg, ønsker vi å få deltakere fra ulike institusjoner, ulike fagområder og med ulikt resultat av førstelektorsøknaden.

4 HVA INNEBÆRER DET FOR DEG Å DELTA?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at vi vil be deg om å få tilsendt din førstelektorsøknad, samt komiteevurderingen om du skulle ha den tilgjengelig. Vi er interessert i komiteevurderinger som har konkludert med både avslag og godkjenning.

I tillegg vil vi kanskje be om å intervju deg som én av 2-3 deltakere fra ulike læresteder og fagområder. Det vil kun handle om ett intervju, på maks. 60 minutter. Dersom du takker ja til å la oss intervju deg, vil vi ta lydopptak og notater fra intervjuet. Dersom det er mulig, vil vi møte deg fysisk på et sted som du foreslår, ellers kan vi ta i bruk et digitalt møteverktøy. I begge tilfeller vil vi lagre lydopptak, men ikke bildeopptak, fra dette intervjuet.

5 DET ER FRIVILLIG Å DELTA

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Informasjonene du gir oss er fortrolige og vil ikke påvirke ditt arbeid eller din karriereutvikling. Det vil heller ikke påvirke aktuelt eller fremtidig samarbeid med eller deltakelse på støttetilbud fra universitetspedagogiske eller andre støtteenheter. Forskningsprosjektet er uavhengig av vårt veilednings- og kompetansehevingsarbeid for ansatte ved Høgskolen i Innlandet (INN) eller NTNU.

6 DITT PERSONVERN – HVORDAN VI OPPBEVARER OG BRUKER DINE OPPLYSNINGER

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

For å få tilgang til førstelektorsøknaden og komitevurderingen, vil vi ta i bruk UNIT sin filsendetjeneste som kun tillater nedlasting fra autoriserte personer via Feide-identifisering.

Dataene fra intervjuene vil lagres som lydfiler på våre egne PCer, som kun vi har tilgang til. Navnet og kontaktopplysningene dine vil vi erstatte med en kode som lagres på egen nøkkelliste adskilt fra øvrige data.

Alle filer vil låses med et elektronisk passord på en PC som er sikret med passord. Det samme gjelder minnepinnen som inneholder nøkkellisten. Passordet er det ingen andre enn vi som kjenner til.

7 HVA SKJER MED OPPLYSNINGENE DINE NÅR VI AVSLUTTER FORSKNINGSPROSJEKTET?

Dersom du samtykker å delta i forskningsprosjektet, vil du ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen, verken direkte eller indirekte. Forskningsprosjektet med analysen av datamaterialet og skriving av forskningsartikkelen er planlagt avsluttet i juni 2022. Opplysninger som kommer frem gjennom intervjuer anonymiseres rett etter transkriberingen av intervjuene. Når prosjektet er avsluttet, vil kodelisten med navn/epost (koblingsnøkkel) og alle lydopptak slettes, i tillegg til alle dokumenter som vi har fått tilsendt av deg (søknad og komitevurdering).

8 DINE RETTIGHETER

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

9 HVA GIR OSS RETT TIL Å BEHANDLE PERSONOPPLYSNINGER OM DEG?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Høgskolen i Innlandet (INN) og Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU) har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

10 HVOR KAN DU FINNE UT MER?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

For Høgskolen i Innlandet (INN):

- Høgskolen i Innlandet (INN, studiested Lillehammer) ved Yngve Troye Nordkvelle, professor ved Seksjon for UH-pedagogikk og kvalitet, yngve.nordkvelle@inn.no, +47 414 78 838 eller
- Høgskolen i Innlandet (INN, studiested Hamar) ved Stig Eriksen, førstelektor ved Seksjon for UH-pedagogikk og kvalitet, stig.eriksen@inn.no, +47 913 37 195
- INNs personvernombud: Rådgiver Usman Asghar usman.asghar@inn.no, +47 61 28 74 83

For NTNU:

- Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU) ved Katja Hakel, Førstelektor, Uniped, Institutt for pedagogikk og livslang læring, katja.hakel@ntnu.no, Mobil +47 404 77 530
- NTNUs personvernombud: Rune Dahl, Rådgiver personvern, SU-fakultet, rune.dahl@ntnu.no, tlf. 73591637

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen



Yngve Nordkvelle
(Professor, INN)

Med vennlig hilsen



Stig Eriksen
(Førstelektor, INN)

Med vennlig hilsen



Katja Hakel
(Førstelektor, NTNU)

SAMTYKKEERKLÆRING

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*Opprykk til førstelektor – en analyse av søkeres og komiteers forståelse av opprykkskriteriene*» og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å dele min førstelektorsøknad
- å dele komitevurderingen av min førstelektorsøknad
- å delta i et intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Analyse søknad- søker XX

1. Bakgrunnsinformasjon

Institusjon:

Fagområde:

Dato:

Søker:

Opprykk eller stilling:

Resultat av søknad:

Søknadens omfang (profileringsdokument, uten vedlegg): xx sider / xx ord

Rettledende dokumenter:

2. Hvilke rettledende dokumenter refererer søker i sin søknad til?

3. Hva slags tolkning/utdyping gir søker av forskriften eller retningslinjer?

3.1 Innledende tolkning av forskrift

3.2. Annen referanse til forskrift/retningslinjer

Struktur på søknaden

4. Struktur på søknaden

a)

b)

5. Betydning av profileringsdokumentet

6. Bruken av dokumentasjon (hvordan anvendes/bygges vedlegg inn i søknad?):

Innhold i søknaden

7. Læringshistorie og pedagogisk ståsted

8. Omtale av FOU-produksjon (vitenskapelig og pedagogisk) 1-5 (1)

9. Omtale av spesielle kvalifikasjoner 1-5 (3)

10. Omtale av praktisk-pedagogisk kompetanse 1-5 (4)

10.1 Kravet til basiskompetanse (før og etter 2019):

Vitenskapelighet

11. Hvordan dokumenterer/tolker søker «vitenskapelighet»?

12. Vekting mellom vitenskapelig og annen dokumentasjon:

Vedlegg og dokumentasjon

13. Innsendt dokumentasjon / vedlegg

Omfang:

Sjangre:

-
-
-

Analyse – alle søknader samlet

Antall godkjent / antall avslag - prosentvis fordeling

Søkernes faglige bakgrunn: Humfag, Samfunnsfag, Medisin/Helsevitenskap..

Lengde på søknad (snitt antall ord)

Dokumenter referert til:

Forskriften (antall):

Veiledning for søker (UHR)

Veiledende retningslinjer for vurdering av søknad (UHR)

Institusjonsspesifikke retningslinjer/utlysningstekst: hvilke/i hvor mange søknader

Tolkning av forskrift:

Hvor mange søkere har gitt en tolkning?

Hvor mange av de problematiserer?

Hva problematiseres? (Krit (1), (3), (4), vitenskapelighet, referanse til PhD...)

Struktur:

Hvor mange søkere følger forskriftens kriterier som struktur?

Betydning av profileringsdokumentet

Hva slags rolle har profdok som eksplisitt tekst eller som «undertekst»? (dvs. i hvor mange komitevurderinger nevner komiteen profdok som en «overbyggende tekst»? (antall)

Innhold i søknaden

Pedagogisk ståsted/læringshistorie:

Sjekke for hver søker: Hvor mange har skrevet om læringshistorie og pedagogisk ståsted?

Krit. 1-5 (1) FoU-arbeid

Hvor mange søkere refererer til kriteriet? (omfang, kvalitet)

Hvor mange søkere kommenterer forfatterskap (samskriving, førsteforfatter...)?

Hvor mange søkere vektlegger forskningsarbeid?

Hvor mange søkere vektlegger utviklingsarbeid (praktisk-pedagogisk arbeid som er gjort)?

Hvor mange søkere kommenterer vitenskapelighet/sammenligning med PhD - anerkjenner at FL er forskjellig?

Hvor mange søkere kommenterer vitenskapelighet/sammenligning med PhD - tar utgangspunkt i krav til en avhandling?

Krit. 1-5 (3) Spesielle kvalifikasjoner

Sjekke for hver søker: Hvor mange har skrevet om spesielle kvalifikasjoner?

Hva teller som spesielle kvalifikasjoner (antall)?

- Undervisning og annen pedagogisk virksomhet
- Veiledning
- Ledelse
- Priser/utmerkelser
- Teknologi/innovasjon
- Nettverk, konferanser, samarbeid....

Krit. 1-5 (4) Praktisk-pedagogisk kompetanse (PPKomp)

Søkere ETTER 2019:

Hvor mange søkere refererer til «utdanningsfaglig basiskompetanse»?

Hvor mange søkere refererer til «ppkomp»?

Generelt:

Hvordan definerer komiteen ppkomp?

- PPU
- UH-ped kurs
- Førstelektorprogram
- Veiledningskurs
- Annen formell utdanning, f.eks. studier i pedagogikk

Hvor mange søkere skriver om ppkomp på bakgrunn av praktisk erfaring (realkompetanse) (der søker ikke har formalkompetanse)?

Vedlegg

Hvor mange søkere viser til vedlegg som dokumentasjon?

Hvor mange søkere kommenterer vedleggene enkeltvis/eksplisitt?

Sjangre (samlet antall i søknad):

- Fagfellevurderte artikler i tidsskrift (godkjent i NSD <https://kanalregister.hkdir.no/publiseringskanaler/Forside>)
- Fagfellevurderte bokkapitler
- Andre artikler (f.eks. fagtidsskrift «Bedre skole» (Nivå 0), skriftsserier)
- Papers/proceedings
- Presentasjoner/innlegg på konferanser/seminarer/gjesteforedrag...
- Rapporter
- Læremidler/Lærebok/-verk/podcast/læringssti/håndbok/veiledninger
- Nettsted/nettsider
- Leserbreve/kronikker/blogginlegg

Oppsummering/avslutning:

Hvor mange søkere refererer ikke til kriteriene i forskriften i oppsummeringen/avslutningen??

Hvor mange søkere refererer overordnet til kriteriene i forskriften i oppsummeringen/avslutningen?

Hvor mange søkere går inn i det enkelte kriteriet i oppsummeringen/avslutningen?

Analyse – alle komitevurderinger samlet:

Antall godkjent / antall avslag - prosentvis fordeling

Søkernes faglige bakgrunn: Humfag, Samfunnsfag, Medisin/Helsevitenskap..

Lengde på komitevurderingene (snitt antall ord)

Dokumenter referert til i vurderingene:

Forskriften (antall):

Veiledning for søker (UHR)

Veiledende retningslinjer for vurdering av søknad (UHR)

Institusjonsspesifikke retningslinjer/utlysningstekst: hvilke/i hvor mange søknader (f.eks. HINN (4 av 5))

Komitesammensetninger (der medlemmene går frem):

Fordeling norske / internasjonale (hvor fra?)

Professorer

Dosenter

Førstelektorer

Førsteamanuenser

Hvor mange komiteer satt sammen riktig ifølge forskrift §2-4 (for opprykk)

Tolkning av forskrift:

Hvor mange komiteer har gitt en tolkning?

Hvor mange av de problematiserer?

Hva problematiseres? (Krit (1), (3), (4), vitenskapelighet, referanse til PhD...)

Struktur:

Hvor mange komiteer følger strukturen til søknaden?

Hvor mange har kriteriene som struktur?

Betydning av profileringsdokumentet

Hva slags rolle har profdok som eksplisitt tekst eller som «undertekst»? (dvs. i hvor mange komitevurderinger nevner komiteen profdok som en «overbyggende tekst»? (antall)

Innhold i søknaden

Pedagogisk ståsted/læringshistorie:

Av de søkerne som har skrevet om læringshistorie og pedagogisk ståsted, hvor mange komiteer nevner dette i vurderingen?

Krit. 1-5 (1) FoU-arbeid

Hvor mange komiteer refererer til kriteriet? (omfang, kvalitet)

Hvor mange komiteer kommenterer forfatterskap (samskriving, førsteforfatter...)?

Hvor mange komiteer vektlegger forskningsarbeid?

Hvor mange komiteer vektlegger utviklingsarbeid (praktisk-pedagogisk arbeid som er gjort)?

Hvor mange komiteer kommenterer vitenskapelighet/sammenligning med PhD - anerkjenner at FL er forskjellig?

Hvor mange komiteer kommenterer vitenskapelighet/sammenligning med PhD - tar utgangspunkt i krav til en avhandling?

Krit. 1-5 (3) Spesielle kvalifikasjoner

Av de søkerne som har skrevet om spesielle kvalifikasjoner, hvor mange komiteer nevner dette i vurderingen?

Hva teller som spesielle kvalifikasjoner (antall)?

- Undervisning og annen pedagogisk virksomhet
- Veiledning
- Ledelse
- Priser/utmerkelser
- Teknologi/innovasjon
- Nettverk, konferanser, samarbeid....

Krit. 1-5 (4) Praktisk-pedagogisk kompetanse (PPKomp)

Søkere ETTER 2019:

Hvor mange komiteer refererer til «utdanningsfaglig basiskompetanse»?

Hvor mange komiteer refererer til «ppkomp»?

Generelt:

Hvordan definerer komiteene ppkomp?

- PPU
- UH-ped kurs
- Førstelektorprogram
- Veiledningskurs
- Annen formell utdanning, f.eks. studier i pedagogikk

Hvor mange komiteer anerkjenner ppkomp på bakgrunn av praktisk erfaring (realkompetanse) (der søker ikke har formalkompetanse)?

Vedlegg

Hvor mange komiteer viser til vedlegg som dokumentasjon?

Hvor mange komiteer kommenterer vedleggene enkeltvis/eksplisitt?

Sjangre (samlet antall vurdert i komitevurderingen):

- Fagfellvurderte artikler i tidsskrift (godkjent i NSD <https://kanalregister.hkdir.no/publiseringskanaler/Forside>)
- Fagfellevurderte bokkapitler
- Andre artikler (f.eks. fagtidsskrift «Bedre skole» (Nivå 0), skriftsserier)
- Papers/proceedings
- Presentasjoner/innlegg på konferanser/seminarer/gjesteforedrag...
- Rapporter
- Læremidler/Lærebok/-verk/podcast/læringssti/håndbok/veiledninger
- Nettsted/nettsider
- Leserbreve/kronikker/blogginlegg

Konklusjon:

Hvor mange komiteer refererer ikke til kriteriene i forskriften i samlet konklusjon?

Hvor mange komiteer refererer overordnet til kriteriene i forskriften i samlet konklusjon?

Hvor mange komiteer går inn i det enkelte kriteriet i den samlede konklusjonen?

Hvor mange komiteer gir en fremovermelding til søkerne?

Oversikt komitevurdering- søker xx

1. Bakgrunnsinformasjon

Institusjon:

Fagområde:

Dato:

Søker:

Opprykk eller stilling:

Resultat av søknad:

Medlemmer av komiteen:

a)

Komiteuttalelsens omfang: xx sider / xx ord

Rettledende dokumenter

2. Hvilke rettledende dokumenter har komiteen fått (tilsendt evt. anvendt)?

3. Hvilke typer assistanse har komiteen fått fra HR?

4. Hva slags tolkning gir komiteen av forskriften?

4.1 Innledende tolkning av forskrift

4.2 Annen referanse til forskriften eller rettledende dokumenter

Struktur på bedømmelsen

5. Struktur på bedømmelsen

6. Betydning av profileringsdokumentet

7. Betydning av dokumentasjon:

Innhold i komitevurderingen

8. Omtale av læringshistorie og pedagogisk ståsted

9. Omtale av FoU-produksjon (vitenskapelig og pedagogisk) 1-5 (1)

10. Omtale av spesielle kvalifikasjoner 1-5 (3)

11. Omtale av Praktisk pedagogisk kompetanse 1-5 (4)

11.1 Kravet til basiskompetanse (før og etter 2019):

Vitenskapelighet

12. Sammenlikningen med PhD-graden / vitenskapelighet

13. Vekting mellom krav til vitenskapelig og annen dokumentasjon:

Vedlegg og dokumentasjon

14. Vurdering av innsendt dokumentasjon / vedlegg

Omfang:

Sjangre:

-

Antall meritterende:

Positive bemerkninger:

-

Kritiske bemerkninger:

Konklusjon

15. Begrunnelse for godkjenning eller avslag

16. Fremovermelding til søkeren

Denne rapporten er resultatet av et felles forskningsprosjekt mellom Høgskolen i Innlandet og NTNU. Formålet med prosjektet var å avdekke bredden i søkeres og komiteers forståelse og praktisering av opprykkskriteriene ved søknad om stilling eller opprykk til førstelektor. Videre ønsket vi å kartlegge uavklarte områder og misforståelser som kan bidra til den store variasjonen i forståelsen av førstelektorkompetansen.

I prosjektet analyserte vi 9 søknader til stilling og 22 søknader om opprykk til førstelektor, alle med tilhørende komiteevurdering. Aspekter vi undersøkte var:

- 1) formalia, dvs. komitesammensetning, lengde og struktur på søknader og vurderinger, og referanser til lovverk og retningslinjer
- 2) profileringsdokument, læringshistorie og pedagogisk ståsted som grunnlag for søknad og vurdering
- 3) søkerens og komiteens tolkning av lovverk og retningslinjer
- 4) hvordan søker og komiteer forholder seg til kriteriene i Forskrift om ansettelse og opprykk
- 5) hvordan komiteene forholder seg til søkerens dokumentasjon av kvalifiseringsarbeidet

Resultatene av analysene viser at koblingen mot PhD-graden blir det mest styrende enkeltelement både for søkere og vurderingskomiteer. Dette setter en norm for nivå og omfang i kvalifiseringsarbeidet, til tross for UHRs forsøk på å støtte opp om en videre profesjonsforståelse gjennom sine veiledninger.

Vi håper at vi gjennom denne rapporten kan gjøre aktører i UH-sektoren bevisst på svakheter i gjeldende praksis. Vår anbefaling er at institusjonene og UHR bør vurdere å utarbeide en felles norm som kan bidra til et felles diskurs og praksis og dermed en mer rettferdig prosess for søkerne og komiteene.